ISSN-1302-5600

MİLLÎ EĞİTİM

Yaz Summer **2019** • **Yıl** Year **48** • **Sayı** Number **223**

Üç Ayda Bir Yayımlanır. Hakemli Bir Dergidir.
Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Yayın Yönetmeni *İsmail ÇOLAK*
General Director *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Chief Editor *Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanı*
Head of Textbooks and Publications Department

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı*
Editorial Board *Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Yayın Koordinatörü *Hikmet AZER*
Publications Coordinator

Editör *Arif BÜK*
Editor

Ön İnceleme Komisyonu *Arif BÜK*
Pre-evalution Board *Çetin ELMAS*
Hikmet AZER

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Dizgi/Kapak Tasarım *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition/Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *7163*
Publications of Ministry of National Education
Süreli Yayınlar Dizisi *339*
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 650 adet basılmıştır.
The journal was printed as 650 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Alaattin KIZILÇAOĞLU
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Aynur ÖZ ÖZCAN
Prof. Dr. Cebrail ÇİFTLİKLİ
Prof. Dr. Emin ATASOY
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Prof. Dr. Hayat BOZ
Prof. Dr. Hayati AKYOL
Prof. Dr. Müge YILMAZ
Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Prof. Dr. Nodirkhon KHASANOV
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL
Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCİ
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN
Doç. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ
Doç. Dr. Arife Figen ERSOY
Doç. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN
Doç. Dr. Bekir DİREKCİ
Doç. Dr. Erol DURAN
Doç. Dr. Erdal BAY
Doç. Dr. Ersen YAZICI
Doç. Dr. Eylem TATAROĞLU
Doç. Dr. Gonca KEÇECİ
Doç. Dr. Hacı İLHAN
Doç. Dr. Halil İbrahim ÇANKAYA
Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI
Doç. Dr. Mustafa ÇAPAR
Doç. Dr. Nalan OKAN AKIN
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Necdet KONAN
Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM
Doç. Dr. Tamer KUTLUCA
Doç. Dr. Timur KOPARAN
Doç. Dr. Hasan YAVUZER
Dr. Öğretim Üyesi Cengiz POYRAZ
Dr. Öğretim Üyesi Onur SEVLİ
Dr. Öğretim Üyesi Utku BEYAZIT

Millî Eğitim dergisi **TÜBİTAK ULAKBİM** *Türkçe veri tabanı ile Uluslararası* **SCOPUS***'da,* **UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)***'da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları
Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 60 0001 0025 3305 4952 1351 29 *nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım
MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

Matematik Öğretmeni Adaylarının Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımını Kullanma Durumlarından Yansımalar
Reflections On The Use Of Learning Approach Of Mathematics Teacher Candidates Through Invention
Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ • **5**

Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar İle Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler
Problems, Problem Solving Techniques Of Educational Administrators
Kasım KARAKÜTÜK, Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL • **33**

36-47 Aylık Çocuklarda Peabody Motor Gelişim Ölçeği-2'nin Uyarlama Çalışması ve Motor Gelişimin İncelenmesi
The Adaptation Study Of Peabody Developmental Motor Scales-2 For 36-47 Month-Old Children and The Investigation Of Their Motor Development
Taşkın TAŞTEPE, Aysel KÖKSAL AKYOL • **61**

2018 Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi
Analyzing Learning Outcomes Of New Turkish Teaching Curriculum In Terms Of Higher-Order Thinking Skills
Dilek ÜNVEREN KAPANADZE • **83**

Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilgisayar Oyunları Destekli Kodlama Öğrenimine Yönelik Tutumları
The Attitudes Of Gifted Students For Computer Games Supported Coding Learning
Ayşe ALKAN • **113**

Elektronik ve Otomasyon Bölümü Müfredatının Değişimi ve II. Öğretim Elektronik Haberleşme Programı Öğrencilerinin Başarı Durumları
Electronics and Automation Department Curriculum Change and II. Tuition Electronic Communication Program Students' Success
Serkan AYDIN • **129**

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Sınıflandırılmasında Kariyer Uyum Yeteneklerinin Rolü
The Role Of Career Adaptability In Classifying Teachers By Educational Level
Ahmet AYAZ, Özgür Osman DEMİR • **147**

Farklılaştırılmış Matematik Programının Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Akademik Benliklerine Etkisi
The Effect Of The Differentiated Mathematics Program On Academic Self-Concept Gifted and Talented Students
Yasemin DERİNGÖL, Ümit DAVASLIGİL • **159**

Öğretmen Adaylarının Gözünden "Üniversite Hocası"
According To Teacher Candidate "University Lecturer"
Mustafa BAŞARAN,
Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN • **179**

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita ve Yön Okuryazarlığına İlişkin Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları
Social Studies Teacher Candidates' Understanding Level and Misconceptions With Regard To The Map and Direction Literacy
Memet Kuzey, Yavuz DEĞİRMENCİ • **207**

2018 Görsel Sanatlar Öğretim Programındaki Kazanımların Uygulanabilirliğinin İncelenmesi
Investigation The Applicability Of Achievements In The 2018 Visual Arts Teaching Program
İbrahim Halil YURDAKAL • **231**

İkinci Dil Edinimi Sürecinde Çizgi Filmlerin Rolü: Eleştirel Bir Bakış
The Role Of Cartoons In The Second Language Acquisition Process: A Critical View
Mehmet Ali BAHAR, Dilek PEÇENEK • **245**

Özel Lise Yöneticilerinin Karar Verme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Problems Of Private High School Administrators In Decision Making Process and Solution Suggestion
Namık Kemal DEMİR • **267**

12 Eylül 1980 Askeri Darbesinin Coğrafya Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yansıması
Reflections Of 12 September 1980 Military Coup On Geography Teaching Program and Course Books
Niyazi KAYA, Hakan ÖNAL • **283**

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nitel Açıdan İncelenmesi
The Qualitative Investigation Of The Undesirable Student Behaviors In The Primary Schools Where There Are Foreign Students
Adnan DELEN, M. Hanifi ERCOŞKUN • **299**

Edebî Metin Aktarmaları Bağlamında Türkçeye ve Özbekçeye Yapılan Aktarmalara Bir Bakış
An Outlook On Translations To Turkish and The Uzbek Language Within The Context Of Literary Text Translations
Veli Savaş YELOK • **323**

Eğitime Yeni Bakışlar ve Alternatif Düşünceler
New Perspection On Education and Alternative Thougts
Zekeriyya ULUDAĞ, Ali YILMAZ • **341**

Gümrük ve Ticaret Bakanlığı'nda Aday Gümrük Muhafaza ve Muayene Memurlarına Yönelik Olarak Gerçekleştirilen Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarının Değerlendirilmesi
Evaluation Of In-Service Training Studies Achieved In The Ministry Of Customs and Trade For Adoptional Customs Enforcements and Customs Inspection Members
Tarık SOYDAN, Mustafa ÜNAL • **361**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 379
Publication Principles Of The Journal Of National Education

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (5-32)

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BULUŞ YOLUYLA ÖĞRENME YAKLAŞIMINI KULLANMA DURUMLARINDAN YANSIMALAR

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ[1]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, Güre Yerleşkesi/GİRESUN, mihrideniz61@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-7836-6868.

Geliş Tarihi: 24.08.2018 **Kabul Tarihi:** 19.06.2019

Öz: Yapılan bu çalışma ile öğretmen adaylarına, buluş yoluyla öğrenme konusunda, eğitimleri sürecinde kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilerin, uygulamaya yansıma durumu nitel bir bakış açısıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışma, öğretmen adaylarına buluşa dayalı bir çalışma yaprağı hazırlatmak, hazırladıkları buluşun türü, kapsamı, hangi seviyelere yönelik olduğu ve bu çalışma yaprağını hazırlama gerekçeleriyle birlikte gerçek ortamda uygulamasını yaptırarak hedef grup üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiştir. Çalışma, Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Anabilim Dalının 3.sınıfında öğrenim gören 110 öğretmen adayının oluşturduğu 39 grupla yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen "Buluşa Dayalı Çalışma Yaprağı Tasarlama Formu", adayların hazırladıkları "Buluşa Dayalı Çalışma Yaprağı Raporu"ndan yararlanılmış, veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının buluş yoluyla öğrenmeye dayalı çalışma yaprağı tasarlama ve uygulama konusunda yeterince bilgileri olmakla birlikte, ortaokullarda gerçekleştirilen uygulama sürecine yönelik desteklenmesi gereken yönlerinin bulunduğu görülmüş ve bu yönde öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ortamlarının tasarlanması, ilköğretim matematik öğretmeni adayı

REFLECTIONS ON THE USE OF LEARNING APPROACH OF MATHEMATICS TEACHER CANDIDATES THROUGH INVENTION

Abstract:

This study was carried out in order to prepare a working paper based on the invention for the prospective teachers and to reveal the effects on the target group by applying the type, scope and levels of the prepared ideas and applying them in the real environment together with the reasons for preparing this study sheet. The study is designed by qualitative research approach. The study was conducted with 39 groups of 110 teacher candidates, who were educated in the third grade of Mathematics Education Department of the Faculty of Education of a state university in the Black Sea Region. As a data collection tool in the study; The "Invention Working Form Design Form" developed by the researcher was utilized from the "Invention Working Form Report" prepared by the candidates and the contents were subjected to the content analysis. According to the results obtained; it has been found that teacher candidates have enough knowledge about designing and implementing learning-based study sheets through the invention, and they have found the directions to be supported for the implementation process in middle schools and suggestions have been developed accordingly.

Keywords: Invention learning strategy, mathematics education, mathematics curricula, prospective mathematics teachers

Giriş

Türkiye'de uzun bir süredir benimsenen ve öğretim programları hazırlanırken temele alınan yapılandırmacı kuram, bir öğretim yöntem veya tekniği değil bilginin doğasına bakış açımıza yön veren felsefik bir yaklaşımdır (Blackburn ve Twaddle, 2011). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında probleme dayalı öğrenme ya da buluş yoluyla öğrenme yaklaşımları gibi öğrenciyi aktif kılan yaklaşımların kullanılması benimsenmiştir (Kılıç, 2001). Bunlardan Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı-BYÖY'nin savunucusu olan Bruner (1991: 58), ortaya koyduğu bu yaklaşımda çocuklara, öğrenme-öğretme ortamını izletmek ve bilgiyi olduğu gibi vermek yerine sürece aktif olarak katılımlarının desteklenmesini savunmuştur (Bruner, 1991: 77). Öte yandan Bruner öğretmene biçilen rolün, hazır kuru bilgiyi öğrenciye vermek yerine, bunu kendi bu-

lacağı ortamı yaratarak, bilgiyi keşfetmenin tadını almada kendisine rehberlik etmenin öneminden bahsetmiştir (Aydın, 2001; Senemoğlu, 2001). Bununla birlikte BYÖY, öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi yerleştirir, öğrencinin örnekler üzerinden bir kurala ulaşmasını bekler (Altun, 2001). Böylece öğrenciye uygun bir ortamın hazırlanmasıyla öğrenci de öğrenme sürecine katılarak kalıcı öğrenme gerçekleştirebilir (Kara ve Özgün-Koca, 2004).

BYÖY'nin kullanımının hangi dersler ve hangi konular için uygun olduğuna dair farklı görüşler mevcuttur. Bruner; matematik, fizik, yabancı dil gibi alanların öğretiminde BYÖY'nin kullanılabileceğini, çünkü bu alanların öğretiminde bu yaklaşımın bilgileri zihinde tutmayı ve transferi kolaylaştırdığını, öğrencinin motivasyonunu artırarak öğrenmeyi güdülediğini işaret etmiştir (Altun, 2001, 31). Bu sebeple matematik öğretiminde BYÖY, öğrenciye öğrenmeyi öğrenmenin yollarını açar, öğrenci matematik öğrenmeyi öğrenir; öğrenmeyi öğrenme (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, 2018), bireyin hayat boyu öğrenmeyi başarması ve sürdürmesindeki çabası, motivasyonu artırmada oldukça önemlidir. Baykul'a (2009) göre de; Jerome Bruner'in öğrenme yaklaşımının bir sonucu olan BYÖY matematiğin doğasına en uygun öğrenme modellerinden birisidir. Çünkü bu yaklaşımla matematik öğretiminde öğrenciler, olayları günlük hayat ile ilişkilendirir, yorumlar ve durumları kendi kendine fark ederek kavrar. Gerver ve Sgroi (2003)'ye göre de, BYÖY matematiğin her konusunda kullanılabilir.

Matematik eğitiminin amacı, matematiksel kavramların kazandırılmasının yanı sıra matematiği etkili öğrenmeye ve kullanmaya yönelik bazı temel becerilerin geliştirilmesidir (MEB, 2013). Bununla birlikte Baki ve Bell (1997: 3) de, matematiğin amacını; "Modern insanın problem oluşturma ve çözmesine objektif ve özgürce düşünmesine, özgüvenin artmasına, karşılaştığı problemlerdeki sebep-sonuç ilişkilerini açıklamasına yardımcı olmaktır." olarak ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Baki (2018), matematiği öğretmeyi matematik ve pedagoji bilgisi ile ilişkilendirmiş; matematik bilgisini konuya ilişkin bilgileri, kavramları derinlemesine bilme ve bunlara ilişkin etkinlikler tasarlayabilme; pedagoji bilgisini ise, öğrenciyi tanıma, onun mevcut bilgisini işe koşma ve öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme-öğretme ortamı inşa edebilme olarak ifade etmiştir. O halde matematik eğitiminde inşa edilen bu ortamlardan birinin de buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının kullanıldığı ortamlar olduğu düşünülebilir.

Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde; BYÖY derslerde uygulandığında, öğrenciler derse aktif olarak katıldıkları ve yaparak-yaşayarak öğrendikleri için başarılarının arttığı (Brechting ve Hirsch, 1977; Yazıcı, 2002), motivasyonlarının (Yazıcı, 2002) ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmektedir (Castronova, 2002). Baki ve Bell (1997) de, BYÖY'nın kalıcılıkta ve öğrenilen kavramların yeni durumlara aktarılmasında oldukça etkili olduğunu düşünmektedirler. Ancak sıralanan bütün bu olumlu yönlere rağmen, bu öğretme yaklaşımına derslerde yeterince yer verilmediği düşünülmektedir (Castronova, 2002). Öğretmenlerin BYÖY'yi derslerinde kullanmama gerekçeleri; 'dersin kazanımların-

dan bazılarının elde edilememe ve programın yetiştirilememe kaygısı, çok fazla ön hazırlık ve zaman gerektirdiği düşüncesi ve sınıf mevcudunun bu yaklaşımın uygulanabilmesi için çok fazla/çok az olduğuna inanmaları' şeklinde sıralanabilir (Kara ve Özgün-Koca, 2004).

Türkiye'de 2005'ten günümüze kadar yapılan ilköğretim müfredat değişikliğiyle matematik öğretim programlarının temel yaklaşımı olan yapılandırmacı anlayışın merkezde olduğu yaklaşımlar, öğretmen merkezli tanıdık/bildik yöntemlerden ziyade, buluşa dayalı öğretim yaptırma gibi öğrenci merkezli uygulamaları daha önemli hale getirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımının içinde barındırdığı buluşa dayalı öğretim, her ne kadar öğrenci merkezli bir yöntem olsa da öğretmenlerin uygulamalar sırasında kısmi bir güdülenmeyi gerçekleştirmek ve öğrenciye rehberlik etmek durumunda kaldıkları açıktır. Öğretmen adaylarının da gelecekteki buluş yoluyla öğrenme sürecini doğru yönetebilmeleri için, öncelikle kendilerinin buluşa dayalı öğretim yapım ve yönetim süreçlerinden başarı ile geçerek özgün buluşlar elde etmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

BYÖY'de öğretmen, öğrencilere konu ile ilgili sorular sormalı, onlarla birlikte konu ve kavramlar arasındaki ilişkileri tartışarak araştırmalar ve keşifler yapmaları için kendilerine fırsatlar sağlamalıdır (Orton ve Frobisher, 1997). Dolayısıyla bir süre sonra göreve başlayacak olan öğretmen adaylarının da bu süreci doğru yürütebilmesi ve etkili bir biçimde uygulayabilmesi için hizmet öncesinde bu tür uygulamalarının içinde bizzat yer alması gerekmektedir. Buradan hareketle eldeki çalışmada, öğretmen adaylarına buluş yoluyla öğrenme konusunda, eğitimleri sürecinde kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilerin, uygulamaya yansımalarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarına buluşa dayalı bir çalışma yaprağı hazırlatmak, hazırladıkları buluşun türü, kapsamı, hangi seviyelere yönelik olduğu ve bu çalışma yaprağını hazırlama gerekçeleriyle birlikte gerçek ortamda uygulamasını yaptırarak hedef grup üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışma, açıklayıcı durum çalışması yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Açıklayıcı durum çalışmasında daha çok araştırmanın amacı "neden" ve "nasıl" sorularını cevaplamaya çalışmaktadır (Yin, 2009). Nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Patton, 1990; Cohen, Manion, ve Morrison, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, adaylara buluşa dayalı bir çalışma yaprağı hazırlatmak; buluşun türü, kapsamı, hangi seviyelere yönelik olduğu ve çalışma yaprağını hazırlama gerekçeleriyle birlikte gerçek ortamda uygulamasını yaptırarak hedef grup üzerindeki etkilerinin neler olduğunun betimlenmesi ve sınırları belirli bir durumu açıkça ortaya koyulması amaçlandığından, çalışma açıklayıcı durum çalışmasıdır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla 2017-2018 öğretim dönemi bahar yarıyılında Karadeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinin matematik öğretmenliği 3. sınıfta bir alan eğitimi dersini alan 110 öğretmen adayının oluşturduğu 39 grup oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 97'si kız, 13'ü ise erkektir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yönteminde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılar, BYÖY'ye ait bilgileri, "Özel Öğretim Yöntemleri-I-II" ve seçmeli "Matematik Sınıflarında İşbirliği ile Öğrenme" ve "Kâğıt Katlama Yöntemi" dersleri kapsamında almışlardır. Adayların tamamına yakınının söz konusu derslerde başarılı oldukları bilindiğinden, BYÖY ile ilgili gerekli bilgiye sahip oldukları kabul edilerek araştırmaya başlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının oluşturduğu gruplar, grup üyelerinden birine verilen katılımcı numarasıyla araştırma etiği çerçevesinde K1, K2, K3, K4, K5, … , K39 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca katılımcıların buluşa dayalı çalışma yaprağını uyguladığı öğrenciler, ortaokulların çeşitli sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerdir.

İşlem Basamakları

Araştırma dört aşamada tamamlanmıştır: İlk aşamada; adaylara öğretim programında yer alan bütün konularla ilgili kazanımlar verilmiş ve onlardan bu kazanımları BYÖY dikkate alarak bir çalışma yaprağı tasarlamaları ve bu tasarıları rapor haline dönüştürmeleri istenmiştir. İkinci aşamada gruptaki her bir öğretmen adayı bireysel bir çalışma yaprağı tasarlamış, grup olarak beğendikleri bir tane buluşa dayalı öğretim uygulamasına karar vermişlerdir. Dolayısıyla bütün adaylar toplam 110 tane çalışma yaprağı hazırlamış, iki ya da üç adaydan oluşan işbirlikli çalışma grupları kendi aralarında 39 tane çalışma yaprağını uygulamaya karar vermişlerdir. Üçüncü aşamada, katılımcıların tasarladıkları çalışma yapraklarını eğitim fakültesinde sunmaları istenmiştir. Dördüncü aşamada, araştırmacı tarafından sunumlarda dönüt ve düzeltme verilen çalışma yaprakları Millî Eğitim kurumuna bağlı bir beldenin iki ortaokulunda uygulanmıştır. Katılımcılar son aşamada ise, çalışma yapraklarının gerçek ortamda uygulanması sonucunda hedef grup üzerinde nasıl bir etki yarattığını düşündüklerine ilişkin raporlara gerekli açıklamaları yapmışlardır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada öğretmen adaylarından lisans eğitiminde aldıkları bir alan eğitimi dersi kapsamında BYÖY konusunda, eğitimleri sürecinde kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilerin, uygulamaya yansıma durumu içeren bir buluşa dayalı öğretim uygulaması tasarlamaları istenmiştir. Adaylar, buluş konusu, gerekçesi, çalışma grubunu seçmekte serbest bırakılmışlardır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Buluşa Dayalı Çalışma Yaprağı Tasarlama Formu", adayların hazırladıkları "Buluşa Dayalı

Çalışma Yaprağı Raporu" kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların bireysel ya da işbirlikli olarak hazırladıkları buluşlarla ilgili; plan, soru, örnek, materyal, somut model, araç-gereç, video, etkinlik ve sunum değerlendirme belgeleri gibi belgeler de incelenmiştir. Formda katılımcılara; buluşun adı, buluşun uygulandığı eğitim kademesi/türü, buluşun özeti, buluşu tasarlama gerekçesi, hangi hedefler ulaşmak istedikleri ve hedef grubun özellikleri, buluşu eğitim ortamında nasıl uyguladıkları, hangi açılardan iyi bir örnek teşkil ettiğini ve hedef grup üzerinde nasıl bir etki yarattığını düşündüklerine ilişkin cevaplar vermeleri istenmiştir. Katılımcıların, araştırmacı tarafından hazırlanan "Buluşa Dayalı Çalışma Yaprağı Formu"na verdikleri cevaplar ortalama 45-50 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Form ve raporlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcıların formdaki ifadeleri tema ve kodlara ayrılmıştır. Kodlara ilişkin ifadelerin ne kadar sıklıkla tekrar edildiği belirlenmiştir. Ayrıca kodlara ilişkin ifadeler katılımcıların alıntılarıyla desteklenmiştir. Öğretmen adaylarından alıntıları yapılırken örnek sorularda yapılan kodlama aynı biçimde kullanılmıştır. Ortak görüşler çerçevesinde belirlenen her bir görüşe örnek katılımcı ifadesi de koduyla birlikte sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmaya ilişkin elde edilen verilerin geçerliği ve güvenirliğini sağlamak için araştırmacı tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Nitel araştırmada geçerlik, veri çeşitlemesi yapma, çalışma grubunun özelliklerini ayrıntılı olarak açıklama, verileri ayrıntılı olarak rapor etme, verilerden alıntılar yapma gibi çalışmalarla sağlanabilir (Creswell, 2014; Johnson ve Christiensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmada katılımcıların hazırladıkları ve öğrencilere uyguladıkları çalışma yaprakları ile uygulama sonrasında araştırmacının kendilerine uyguladığı forma ilişkin verdikleri cevaplar olmak üzere iki farklı kaynaktan ve türden nitel veri elde edilmiştir. Ayrıca araştırmaya ilişkin veriler katılımcıların alıntılarıyla desteklenerek ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamak için araştırmacı çeşitliliğinin sağlanması, araştırmacının rolünün açıklanması ve araştırma basamaklarının net olarak ortaya konulması gibi çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının hazırladıkları formların analizinde alan uzmanı iki araştırmacıdan daha destek alınarak araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır. Katılımcıların forma; buluşun adı, buluşun uygulandığı eğitim kademesi/türü, buluşun özeti, buluşu tasarlama gerekçesi, hangi hedefler ulaşmak istedikleri ve hedef grubun özellikleri, buluşu eğitim ortamında nasıl uyguladıkları, hangi açılardan iyi bir örnek teşkil ettiğini ve hedef grup üzerinde nasıl bir etki yarattığını düşündüklerine ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Katılımcı-

ların forma verdikleri cevaplarla ilgili veriler, iki alan uzmanı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalar karşılaştırılarak (Güvenirlik= [Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100) formülü aracılığıyla (Miles ve Huberman, 1994) uyuşum yüzdesi belirlenmiştir. Uyuşum yüzdesi, formda verilen cevaplardaki verilerinin analizi için %84,60 olarak hesaplanmıştır. Kodlamalarda uyuşumun bulunmadığı noktalar tartışılarak ortak bir uzlaşı sağlanmıştır. Ayrıca güvenirlik için araştırma süreci tüm ayrıntılarıyla rapor edilmiş ve bu süreçte araştırmacının rolü ifade edilmiştir.

Katılımcıların Yapılandırdıkları Buluşların Uygulama Süreci

Katılımcılar aşağıdaki tabloda belirtilen buluşları hazırlarken araştırmacının deneyimlerinden ve literatürdeki birçok çalışmadan yararlanmışlardır. Bir alan eğitimi dersinde yürütülen buluşların; adı, öğrenme/alt öğrenme alanı, sınıf/grup/öğrenci sayısı ve buluşların yapılma gerekçeleri Tablo 1' de sunulmuştur:

Tablo 1. Buluş Adı, Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları, Uygulandığı Sınıf/Grup/ Öğrenci Sayısı Ve Buluşların Yapılma Gerekçeleri

Katılımcı Kodu	Buluş Adı	Öğrenme Alanı/ Alt Öğrenme Alanı	Sınıf/Grup// Öğrenci Sayısı	Buluşların Yapılma Gerekçesi
K1	Katlıyorum kesiyorum buluyorum	Geometri ve Ölçme/ Alan Ölçme	7.sınıf/24 öğr	Üçgende alan bağıntısını oluşturma
K2	Topu kurtaralım	Geometri ve Ölçme/ Üçgenler	8. sınıf /14 öğr	Pisagor bağıntısını oluşturma
K3	Açılarım	Geometri ve Ölçme/ Doğrular ve Açılar	7.sınıf/15 öğr	Geometriyi günlük yaşamla ilişkilendirebilme
K4	Sağdan baktım soldan baktım!	Geometri ve Ölçme/ Cisimlerin Farklı Yönlerde Görünümü	7.sınıf/28 öğr	Üç boyutlu şekillerle iki boyutlu şekiller arasında geçiş yapabilme
K5	Road Runner'ın çemberli yolu	Geometri ve Ölçme/ Çember	6. Sınıf /6 grup	Çemberin alan formülünü keşfederek buldurabilme
K6	Açıları ortalıyorum	Geometri ve Ölçme/ Doğrular ve Açılar	18 öğrenci/ 6 grup	Açıortay kavramını günlük yaşama uyarlayarak kalıcı öğrenme sağlama

K7	Üçgenin iç açıları	Geometri ve Ölçme/ Üçgenler	5.sınıf/5grup	Üçgenin iç açılar ölçüsünün toplamının 180° olduğunu gösterme
K8	Üçgenimin alanı ve ben	Geometri ve Ölçme/ Çokgenler	7.sınıf/24 öğr	Matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme
K9	Deseni bulalım	Geometri ve ölçme/ Dönüşüm Geometrisi	8.sınıf/18 öğr	Bir şeklin ötelenmiş halini bulabilme
K10	Hacim bulalım	Geometri ve Ölçme / Geometrik Cisimler	6. Sınıf/14 öğr	Prizmaların hacmini öğrenme
K11	Alanı bulabilecek miyiz?	Geometri ve Ölçme/ Alan Ölçme	6.sınıf/15 öğr	Çokgensel bölgelerin alanını hesaplama
K12	Yamuğun alan hesabı	Geometri ve Ölçme/ Alan Ölçme	7. Sınıf /15 öğr	Yamuğun alanını keşfederek bulabilme
K13	Yay ölçülerini bulalım	Geometri ve ölçme/ Çember ve Daire	7. sınıf/25 öğr	Çemberde merkez açının gördüğü yay ölçüsünün merkez açıya eşit olduğunu fark etmelerini sağlamak
K14	Bal peteği	Geometri ve Ölçme/ Çokgenler	7.sınıf/15 öğr/ 5 grup	Çokgenlerin özelliklerini bilmelerini sağlama
K15	Oranla beni	Sayılar ve İşlemler/ Oran ve Orantı	7.Sınıf /6 Grup/ 18 öğr	Oranını ne olduğunu bilme
K16	Topu kurtaralım	Geometri ve Ölçme/ Üçgenler	8.sınıf/4 grup/ 20 öğr	Pisagor bağıntısını oluşturma
K17	Ne kadar açı ile yol alırım	Geometri ve Ölçme / Çember ve Daire	7.Sınıf /25 öğr/ 5 grup	Çemberde merkez açının gördüğü yay ölçüsünün merkez açıya eşit olduğunu fark etmelerini sağlamak
K18	Yaydan çıkan ok	Açılar/ Açıortay	7. Sınıf./15 öğr/ 5 grup	Çocukların problem çözme becerilerini test etmek.
K19	Çember ile çalışalım	Geometri ve ölçme/ Çember ve Daire	7. Sınıf /25 öğr/ 5 grup	Çapı veya yarıçapı verilen bir çemberin çevresini bulma
K20	Denge tahtası	Cebir/ Eşitlik ve Denklem	6.sınıf/24 öğr/ 6 grup	Denklemde eşitlik öğretimini sağlama

K21	Dikdörtgenler prizmasını tanıyalım	Geometri ve Ölçme/ Geometrik Cisimler	6. Sınıf/5 grup	Dikdörtgenler prizmasının yüzey alanını bulunması
K22	Pisagor'un keşfi	Geometri ve ölçme/ Üçgenler	8.sınıf /15 öğr	Pisagor bağıntısını oluşturma
K23	Marketten neler aldık?	Sayılar ve İşlemler/ Doğal Sayılarla İşlemler	5.Sınıf/15 öğr	Matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme
K24	Silindiri öğreniyorum	Geometri ve Ölçme/ Geometrik Cisimler	8. Sınıf/15 öğr	Silindir öğretimini sağlama
K25	Üçgenleri tanıyalım	Geometri ve Ölçme/ Üçgenler ve Dörtgenler	5. Sınıf/15 öğr	Matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme
K26	Dairenin alanını hesaplayalım	Geometri ve Ölçme/ Alan Ölçme	6. Sınıf/ 5 grup	Öğrenciye matematiği kullanmasını gösterme
K27	Üçgenin alanını öğreniyorum	Geometri ve Ölçme/ Alan Ölçme	6.sınıf /20 öğr	Üçgende alan bağıntısını oluşturma
K28	Dairenin alanını bulmalı	Geometri ve Ölçme/ Çember ve Daire	7. Sınıf /20 öğr	Dairenin alan bağıntısını oluşturma
K29	Pisagor bağıntısını öğreniyorum	Geometri ve Ölçme/ Üçgenler	8.sınıf /15 öğr	Pisagor bağıntısını oluşturma
K30	Eşkenar dörtgenin alan bağıntısı	Geometri ve Ölçme/ Dörtgenler	7. Sınıf /15 öğr	Eşkenar dörtgenin alan bağıntısı oluşturma
K31	Kesir pastam	Sayılar ve İşlemler/ Kesirler	5. Sınıf/25 öğr	Öğrencilerin birim kesirlerin hangi büyüklükleri temsil ettiğini uygun modellerle görmelerini sağlama
K32	Sakız makinesi	Olasılık/ Basit olayların olma olasılığı	8. Sınıf/ 8 grup	Öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini sağlama
K33	İşlem yapalım güzelleşelim	Sayılar ve işlemler/ Tam Sayılarla İşlemler	5.sınıf/20 öğr	Öğrencilere çarpma ve bölme işlemleri arasındaki ilişkiyi öğretme
K34	Paralelkenarımın alanı	Geometri ve Ölçme/ Alan Ölçme	6. Sınıf/17 öğr	Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturma

K35	Kamil'in koyunları	Geometri ve Ölçme/ Alan Ölçme	5. Sınıf /5 grup	Dikdörtgenin alan bağıntısını öğretme
K36	Üçgen elde etme	Geometri ve Ölçme/ Çokgenler	7.sınıf/20 öğr	Öğrencilere dikdörtgenin alanından yararlanarak üçgeninin alanını buldurma
K37	Çiftçimize yardımımız olsun	Geometri ve ölçme/ Alan Ölçme	6. Sınıf/5 grup	Öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini sağlama
K38	Dikdörtgenler prizmasını tanıyalım	Geometri ve Ölçme/ Geometrik Cisimler	5. Sınıf/6 grup	Öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini sağlama
K39	Hangimizin pasta dilimi daha büyük?	Sayılar ve İşlemler/ Kesirler	5. Sınıf/17 öğr/ 4 grup	Birim kesir öğretimini sağlama

Katılımcılar tarafından hazırlanan "Buluşa Dayalı Çalışma Yaprağı Raporları" incelendiğinde; beş çalışma yaprağının "Sayılar ve İşlemler", 1 çalışma yaprağının "Cebir", 32 çalışma yaprağının "Geometri ve Ölçme", bir çalışma yaprağının ise, "Olasılık" öğrenme alanı kazanımlarını içerdiği görülmektedir. Katılımcılara çalışma yapraklarını tasarlamaları aşamasında; buluş adları, buluşun ait olduğu öğrenme alanı/alt öğrenme alanı, buluşun amacı ve gerekçesini belirlemeleri için üç haftalık süre tanınmıştır. Üç hafta sonunda katılımcılar karar verdikleri buluşa dayalı çalışma yaprakları raporlarını sınıfta bireysel olarak sunmuşlardır. Katılımcılardan buluş sürecini fotoğraflar ile kayıt altına almaları ve buluşları ders döneminin bitmesine iki hafta kala tamamlamaları istenmiştir. Her hafta yürütülen ders saati içerisinde katılımcılar ile derslerde görüşmeler yapılmış ve her bir buluş için derste haftalık rapor yazmaları istenmiştir. Katılımcıların raporları incelenerek bir sonraki derste buluşların işleyişi ile ilgili geri bildirimler verilmiştir. Buluşlar tamamlandıktan sonra dönemin bitmesine iki hafta kala buluşların sınıfta grup olarak sunumu yapılmıştır. Ardından gruplar, çeşitli ortaokullarda buluşlarını uygulamışlardır. Örnek teşkil etmesi açısından bir tane buluş yoluyla öğrenme etkinliğinin uygulama süreci aşağıda sunulmuştur.

Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımına Uygun Bir "Pisagor Bağıntısını Öğreniyorum" Çalışma Yaprağı Örneği

Sınıf Düzeyi: 8.sınıf

Öğrenme Alanı: Geometri ve Ölçme

Alt Öğrenme Alanı: Üçgenler

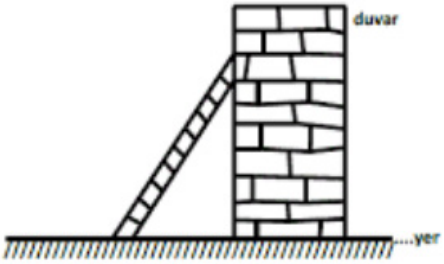
Önerilen Süre: 40′

Hazırbulunuşluk Düzeyi: Dik açılı üçgeni, özelliklerini bilir. Üçgenin kenarları arasındaki ilişkilendirmeyi yapabilir.

Çalışma Yaprağı ile Ulaşılmak İstenen Kazanımlar:

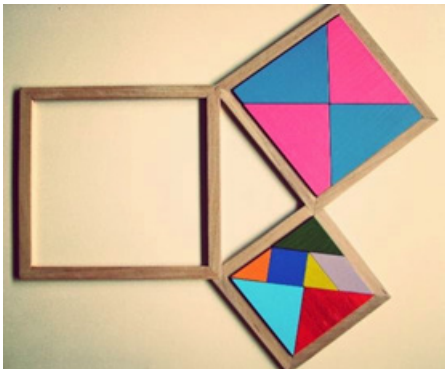
M.8.1.5. Pisagor bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.

Sınıfta öğrencilere aşağıdaki örnek olay anlatılır:



Zehra, Ahmet ve Gülbahar birlikte oyun oynamaktadırlar. Oyunun en eğlenceli kısmında topları duvarın diğer tarafına kaçmıştır. Duvarın tırmanılamayacak kadar yüksek olduğunu gören çocuklar, merdiven yardımıyla diğer tarafa geçip topu almaya karar verirler. Mahallenin dedesi İhsan Dede'den merdiven isterler. İhsan Dede merdiveni verir ama merdiven resimdeki gibi duvara yetişmez. Çocuklar ne yapacaklarını bilemezler. Daha uzun bir merdiven bulmaları gerektiğine karar verirler. Sizce bu merdiveni kullanarak duvara tırmanabilirler mi? Bu soruya cevap verebilmek için aşağıdaki etkinlikleri yapalım:

Etkinlik 1.



Resimdeki üçgenin kenarlarına kareler oluşturulmuştur. Tangram parçaları karelerin alanlarını temsil etmektedir.

➢ Büyük karenin alanını diğer iki karenin alanıyla nasıl ilişkilendirebiliriz?

Küçük karelerdeki Tangram parçalarının uygun şekilde büyük kareye yerleştirildiğinde, bu iki alanın toplamının büyük karenin alanına eşit olduğunu görürüz.

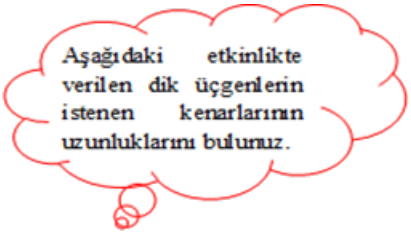
➢ Peki, karelerin alanlarıyla üçgenin kenarları arasında bir ilişki var mıdır?

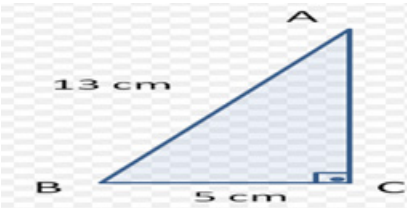
Şekle tekrar baktığımızda karelerin bir kenarının üçgenin bir kenarıyla ortak ve eşit olduğunu görürüz. Yani karelerin alanı üçgenle ortak olan kenarın karesine eşittir.

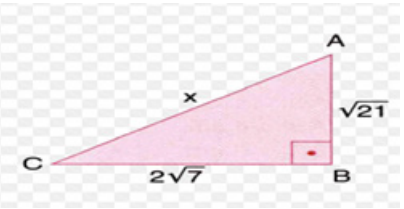
➢ Tüm bunlardan hareketle nasıl bir sonuca varabiliriz?

Görüldüğü gibi dik üçgenin iki kısa kenarının kareleri toplamı uzun kenarın (hipotenüs) karesine eşittir (Pisagor Bağıntısı).

Etkinlik 2.







Soru: İlk verilen örnek olaya yönelik olarak, öğrencilerin karşılaştığı soruna nasıl bir çözüm getirilebilir?

Cevap: Duvar, merdiven ve merdivenin duvara uzaklığı bir dik üçgen belirtir. Merdivenin ve duvarın yüksekliğini biliyoruz. O halde Pisagor bağıntısını uygulayarak merdivenin duvara uzaklığının olması gereken değerini bulabiliriz. Merdiven bulunan uzaklığa koyulursa duvara yetişebilir.

Etkinlik 2.

Zehra o gün okulda, matematik dersinde "çapı veya yarıçapı verilen bir çemberin çevresini bulma" konusunu görmüştü. Derste etkinlikler yapıp bazı nesnelerin çevresini ölçmüşlerdi. Zehra mutfağa gitti ve farklı boyutlardaki üç tabağı çıkarıp, masanın üzerine dizdi. Eline bir cetvel alıp tabakların yarıçap ve çaplarını şu şekilde buldu:

1. Tabağın çapı: 10 cm
2. Tabağın yarıçapı: 7 cm
3. Tabağın çapı: 6 cm

1. ve 3. tabağın çapını, 2. tabağın ise yarıçapını cetveli ile ölçen Zehra şimdi bu tabakların çevrelerinin uzunluğunu hesaplayacaktır.

Sen de yarıçap ve çapları verilen tabakların çevre uzunluklarını bulabilir ve aşağıdaki soruları cevaplayabilir misin? (π =3 alacaksın.)

1) Çapı 10 cm olan birinci tabağın çevre uzunluğu nedir?

2) Yarıçapı 7 cm olan ikinci tabağın çevre uzunluğu nedir?

3) Çapı 6 cm olan üçüncü tabağın çevre uzunluğu nedir?

4) Zehra dolaptan geniş bir kâse çıkartıp, kâsenin ağzını iple sarıyor. Bu ipin uzunluğunu ise cetveli ile ölçüp 15 cm bulmuştur. O halde bu kâsenin yarıçapı ve çapını bulunuz. (π=3 alınız)

Bulgular

Analizlerden elde edilen bulgular, aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Matematik Buluşlarının Yapılma Gerekçelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Öğretmen adaylarının matematik buluşlarının yapılma gerekçelerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Buluşların Yapılma Gerekçeleri

Gerekçeler	Kodlar	f
Kavram Öğretimi	Pisagor bağıntısını oluşturma	4
	Çemberde merkez açının gördüğü yay ölçüsünün merkez açıya eşit olduğunu fark etmelerini sağlamak	2
	Üçgende alan bağıntısını oluşturma	2
	Açıortay kavramını günlük yaşama uyarlayarak kalıcı öğrenme sağlama	1
	Bir şeklin ötelenmiş halini bulabilme	1
	Birim kesir öğretimini sağlama	1
	Çemberin alan formülünü keşfederek buldurabilme	1
	Çokgenlerin özelliklerini bilmelerini sağlama	1
	Dairenin alan bağıntısını oluşturma	1
	Denklemde eşitlik öğretimini sağlama	1
	Dikdörtgenin alan bağıntısını öğretme	1
	Dikdörtgenin alanı ile dairenin alanını ilişkilendirme	1
	Dikdörtgenler prizmasının yüzey alanını bulunması	1
	Eşkenar dörtgenin alan bağıntısı oluşturma	1
	Oranını ne olduğunu bilme	1
	Öğrencilere çarpma ve bölme işlemleri arasındaki ilişkiyi öğretme	1
	Öğrencilere dikdörtgenin alanından yararlanarak üçgeninin alanını buldurma	1
	Öğrencilerin birim kesirlerin hangi büyüklükleri temsil ettiğini uygun modellerle görmelerini sağlama	1
	Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturma	1
	Üç boyutlu şekillerle iki boyutlu şekiller arasında geçiş yapabilme	1
	Üçgenin iç açılar ölçüsünün toplamının 180′ olduğunu gösterme	1
	Yamuğun alanını keşfederek bulabilme	1
Matematik Eğitiminin Genel Amaçları	Matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme	3
	Öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini sağlama	3
	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	2
	Çocukların problem çözme becerilerini test etme	1
	Geometriyi günlük yaşamla ilişkilendirebilme	1
	Öğrenciye matematiği kullanmasını gösterme	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının buluşların yapılma gerekçeleri birbirinden farklılaşmaktadır. Tablo 2'ye göre, öğretmen adaylarının buluşların hangi açı-

lardan iyi bir örnek teşkil ettiğine ve hedef grup üzerinde nasıl bir etki yarattığına ilişkin görüşleri; kavram öğretimi ve matematik eğitiminin genel amaçları olmak üzere 2 tema altında incelenmiştir. Tabloya göre buluşların yapılma gerekçelerinin çoğunlukla kavram öğretmenin yanı sıra; matematiği günlük hayatla ilişkilendirme ve öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini sağlama gibi matematiğin genel amaçları boyutuna ilişkin olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcılar buluşların dördünde; *"Pisagor bağıntısını oluşturma, üçgende alan bağıntısı oluşturma, çemberin alan formülünü keşfederek buldurabilme"* gibi "Geometri ve Ölçme" öğrenme alanının yanında *"birim kesir öğretimini sağlama, denklemde eşitlik öğretimini sağlama, oranın ne olduğunu bilme"* gibi "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanına ilişkin gerekçeler ortaya koymuşlardır. İkinci olarak ise *"matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme, öğrencinin keşfederek* öğrenmesini sağlama" ve *"kalıcı öğrenmeyi sağlama"* gibi matematik eğitiminin genel amaçları bileşenlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

"Öğrencilerin merak güdüsünü uyandırarak -İki paralel doğruyla bir kesenin oluşturduğu yöndeş, ters, iç ters, dış ters açıları belirleyerek özelliklerini inceler; oluşan açıların eş veya bütünler olanlarını belirler- konusuyla ilgili problemleri çözmelerini ve konuyla ilgili çözüm üretmelerini sağlamak için yapılmıştır. Hazırlanan buluş etkinliği öğrenen tarafından keşfedilerek konuyu öğrenende kalıcı hale getirmek için yapılmıştır. Buluşun yukarı bahsedilen soyut konuyu somut örnekler verilerek günlük hayattaki ilişkilendirmesi sağlanması için yapılmıştır." (K3)

"Pisagor bağıntısı neticede bir formül olduğundan ve öğrencilerde de böyle algılandığından kuru bir ezberle geçilen bir konudur. Hem sağlıklı öğrenme gerçekleşmesi hem de kalıcı olması açısından bu buluş etkinliğini yaptık. Böylece öğrencilerin kafasında Pisagor bağıntısına bir dayanak oluştu ve bunu kendileri keşfetti." (K2)

"Buluş etkinliğinin yapılma gerekçesi ilk olarak öğrencinin herhangi bir şeklin ötelenmiş halini belirleyebilmesidir. Bu amaçla öğrencilerden bir şeklin ötelenmiş halini, etkinlikleri uygulayarak kendilerinin bulması sağlanmıştır. Ayrıca bu buluşun yapılması görsel ve uzamsal zekâ düzeyini belirlemek için de amaçlanmıştır."(K9)

"Öğrencileri hazıra kondurmadan, onları düşünmeye sevk etmek. Günlük hayatla ilişkilendirerek, kendi hayatlarındaki problemlere çözüm bulmalarını sağlamaktı."(K25)

"Dairenin alanını doğrudan tanım olarak vermek yerine öğrencinin kendi zihninde bir anlam oluşturarak bu tanıma kendisinin ulaşması amaçlanmıştır. Bu sayede öğrenmenin anlamlı ve kalıcı bir şekilde oluşturulması hedeflenmiştir."(K28)

Matematik Buluşlarının Eğitim Ortamında Uygulanışında Kullanılan Yöntemler ve Uygulanışa İlişkin Açıklamalar

Katılımcıların buluşlarının eğitim ortamında uygulanışında kullanılan yöntemler Tablo 3'te sunulmuş olup, uygulanışa ilişkin açıklamalar tablonun altında betimlenmiştir.

Tablo 3. Buluşların Eğitim Ortamında Uygulanışında Kullanılan Yöntem/Teknikler

Projenin uygulanış şekli	**f**	**Projenin adı**
Örnek Olay	14	Topu Kurtaralım(K2)
		Açıları Ortalıyorum(K6)
		Üçgenin İç Açıları(K7)
		Üçgenin Alanını Öğreniyorum(K8)
		Deseni Bulalım(K9)
		Alanı Bulabilecek miyiz?(K11)
		Yay Ölçülerini Bulalım(K13)
		Oranla Beni(K15)
		Topu Kurtaralım(K16)
		Ne Kadar Açı İle Yol Alırım(K17)
		Yaydan Çıkan Ok(K18)
		Daireyi Yakından Tanıyorum(K19)
		Dairenin Alanını Bulalım(K28)
		Dikdörtgenler Prizmasını Tanıyalım(K38)
Kâğıt Katlama	14	Açılarım(K3)
		Açıları Ortalıyorum(K6)
		Üçgenin Alanını Öğreniyorum(K8)
		Alanı Bulabilecek Miyiz?(K11)
		Yay Ölçülerini Bulalım(K13)
		Ne Kadar Açı ile Yol Alırım(K17)
		Yaydan Çıkan Ok(K18)
		Daireyi Yakından Tanıyorum(K19)
		Üçgenin Alanını Öğreniyorum(K27)
		Üçgenleri Tanıyalım(K25)
		Eşkenar Dörtgenin Alan Bağıntısını Oluşturalım(K30)
		Kesir Pastam(K31)
		Paralelkenarın Alanını Bulalım.(K34)
		Hangimizin Pasta Dilimi Daha Büyük?(K39)

Gösterip Yaptırma	12	Açılarım(K3)
		Road Runner'ın Çemberli Yolu(K5)
		Açıları Ortalıyorum(K6)
		Alanı Bulabilecek Miyiz?(K11)
		Yamuğun Alan Hesabı(K12)
		Yay Ölçülerini Bulalım(K13)
		Yaydan Çıkan Ok(K18)
		Dairenin Alanını Bulalım(K28)
		Pisagor Bağıntısını Oluşturur(K29)
		Sakız Makinesi(K32)
		Kamil'in Koyunları(K35)
		Hangimizin Pasta Dilimi Daha Büyük?(K39)
Soru-Cevap	10	Katlıyorum Kesiyorum Buluyorum(K1)
		Açılarım(K3)
		Sağdan Baktım Soldan Baktım!(K4)
		Üçgenin İç Açıları(K7)
		Hacmi Bulalım(K10)
		Alanı Bulabilecek Miyiz?(K11)
		Bal Peteği(K14)
		Topu Kurtaralım(K16)
		Denge Tahtası(K20)
		Dikdörtgenler Prizmasını Tanıyalım(K38)
Beyin Fırtınası	7	Üçgenin İç Açıları(K7)
		Üçgenleri Tanıyalım(K25)
		Marketten Neler Aldık?(K23)
		Sakız Makinesi(K32)
		İşlem Yapalım(K33)
		Üçgen Elde Etme(K36)
		Çiftçimize Yardımımız Olsun(K37)
Buluş Yoluyla Öğrenme	6	Üçgenin İç Açıları(K7)
		Üçgenin Alanını Öğreniyorum(K8)
		Pisagor'un Keşfi(K22)
		Üçgenleri Tanıyalım(K25)
		Dairenin Alanını Bulalım(K28)
		Kamil'in Koyunları(K35)

İkili Denetim	5	Topu Kurtaralım(K2)
		Hacmi Bulalım(K10)
		Topu Kurtaralım(K16)
		Dikdörtgenler Prizmasını Tanıyalım(K21)
		Marketten Neler Aldık?(K23)
Anlatım Yöntemi	3	Topu Kurtaralım(K16)
		Dairenin Alanını Hesaplayalım(K26)
		Pisagor Bağıntısını Oluşturur(K29)
Tartışma	2	Üçgenin İç Açıları(K7)
		Sakız Makinesi(K32)
İşbirlikli Öğrenme	2	Üçgenin İç Açıları(K7)
		Yay Ölçülerini Bulalım(K13)
Mikro Öğretim	1	Sakız Makinesi(K32)
Problem Çözme	1	Marketten Neler Aldık?(K23)
Eğitici Drama	1	Silindiri Öğreniyorum(K24)
Kavramsal Karikatürü	1	Sakız Makinesi(K32)
Gösteri Yöntemi	1	Silindiri Öğreniyorum(K24)
Dallanmış Ağaç Tekniği	1	Deseni Bulalım(K9)
Ayrılıp Birleşme Tekniği	1	Dikdörtgenler Prizmasını Tanıyalım(K21)
Ev Ödevi Tekniği	1	Deseni Bulalım(K9)
Balık Kılçığı	1	Üçgenin Alanını Öğreniyorum(K27)
Karşılıklı Sorgulama	1	Dikdörtgenler Prizmasını Tanıyalım(K21)
Kavram Haritası	1	Dikdörtgenler Prizmasını Tanıyalım(K38)
Kavram Ağı	1	Dikdörtgenler Prizmasını Tanıyalım(K39)

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların; örnek olay, anlatım, ikili denetim, gösterip yaptırma, kâğıt katlama, mikro öğretim, tartışma, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, problem çözme, eğitici drama, buluş yoluyla öğrenme, kavram karikatürü, gösteri, dallanmış ağaç, ayrılıp birleşme, ev ödevi, balık kılçığı, karşılıklı sorgulama, kavram haritası, kavram ağı yöntem/tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların buluşlarını eğitim ortamında uygularken kullandıkları yöntemlerin uygulanma şekline yönelik verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

"Öncelikle örnek olayla giriş yaparak onları düşünmeye teşvik ettik. Sonrasında gerekli açıklama ve materyali kullanarak keşfetme yaptırdık. Daha sonra yönelttiğimiz sorularla istediğimiz öğrenmeleri oluşturduk ve sonrasında ikili denetim tekniğini kullanarak hem eksiklerini görmelerini ve birbirlerini de kontrol etmelerini sağladık." (K2)

"Soru-cevap tekniğini kullandık. Uygulama anında onlara yardım ederken kullandığımız küp şekerlerle gösteri yöntemini kullandık. Uygulamadan sonra değerlendirme yaparken de ikili denetim tekniğini kullandık." (K10)

"Öğrencilere ilk olarak kâğıt katlama yöntemiyle 6 cm ve 8 cm kenar uzunluklarında dikdörtgen çizmelerini istedik. Sonra köşegenlerinden katlayarak 2 tane üçgen elde ettiklerini görmelerini sağladık. Daha sonra adım adım ilerletip dikdörtgenin alanının 2 üçgenin alanından elde edildiğini gösterdik. İkinci etkinlik olarak geometri tahtasında önce istenen uzunlukta dikdörtgen oluşturmalarını istedik, daha sonra 2 tane üçgen oluşturmalarını sağladık bu alanları saymalarını istedik. Böylece üçgenin alan bağıntısını ezberlemeden kavradılar. Üçüncü etkinlik olarak ta balık kılçığı tekniğiyle öğrendiklerinden verilen doğru olan cümleleri seçip boşlukları doldurmalarını isteyip değerlendirme yaptık." (K8)

Matematik Buluşlarının Hangi Açılardan İyi Bir Örnek Teşkil Ettiğine ve Hedef Grup Üzerinde Nasıl Bir Etki Yarattığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tablo 4'e göre katılımcıların buluşlarının hangi açılardan iyi bir örnek teşkil ettiğine ve hedef grup üzerinde nasıl bir etki yarattığına ilişkin görüşleri; "matematik eğitiminin genel amaçları", "duyuşsal alan" ve "yapılandırmacı yaklaşım" teması olmak üzere üç tema altında toplanmıştır:

Tablo 4. Buluşların Örnek Teşkil Etmesi ve Hedef Grup Üzerinde Yarattığı Etki

Tema	Kodlar	f
Matematik Eğitiminin Genel Amaçları	Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme	17
	Günlük yaşamla ilişkilendirebilme	15
	İlişkilendirme becerisi sağama	8
	Problem çözme becerisi gelişmesi	3
	İletişim becerisi kazandırma	2
	Psikomotor becerileri geliştirme	2
	Duyuşsal becerileri geliştirme	1
	Matematiğe değer vermeyi öğretme	1
	Matematik okuryazarlığını geliştirme	1
Duyuşsal Alan	Dikkat çekme	11
	Eğlenerek matematik öğrenme	10

Yapılandırmacı Yaklaşım	Keşfederek öğrenme	30
	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	25
	Yöntem ve tekniklerden yararlanma	15
	Ezbere öğretim yapmama	13
	Yaparak yaşayarak öğrenme	9
	Yeniden oluşturma	9
	Aktif katılım sağlama	8
	Soyut konuları somutlaştırma	8
	Kavram yanılgılarının tespiti	4
	Grup çalışması yapma	3
	İşbirlikli öğrenme	2
	Kavram yanılgılarının giderilmesi	2
	Anlamlı öğrenmenin sağlanması	1
	Hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olması	1
	Oyun yoluyla öğretme	1
	Tartışma ortamı yaratarak öğretim yapma	1

Tablo 4'e göre, katılımcıların matematik buluşlarının hangi açılardan iyi bir örnek teşkil ettiğine ve hedef grup üzerinde nasıl bir etki yarattığına ilişkin görüşleri; matematik eğitiminin genel amaçları, duyuşsal alan ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere 3 tema altında incelenmiştir. Tabloyu incelediğimizde öğretmen adaylarının bu soruya birden fazla görüş belirttikleri görülmektedir. Bu çalışmada keşfederek öğrenme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, yöntem ve tekniklerden yararlanma, ezbere öğretim yapmama, dikkat çekme, eğlenerek öğrenme gibi görüşlerin biraz daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının *'keşfederek öğrenme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme, günlük yaşamla ilişkilendirebilme'* kodlarına yönelik verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sırasıyla sunulmuştur;

"Öğrencilerin bir şeyleri ezberlemek yerine bağıntıya ilişkin kafalarında dayanak oluşmasını sağladık ve kendileri uygun yönlendirmelerle keşfettiklerinden daha kalıcı bir öğrenme sağlanmış olması açısından iyi bir örnek olduğunu düşünüyorum. Bizim hitap ettiğimiz grup seviye ve hazırbulunuşluk açısından istenilen düzeyde hepsi eşit durumda değildi bu sebeple ekstra bir çaba sarf etmemiz gerekti. Ancak olumlu düzeyde bir etki yarattığını söylemek mümkün çünkü ikili denetim sırasında güzel denebilecek sonuçlar elde ettik." (K2)

"Öğrencileri aktif kılarak ve onlara rehber olarak öğrenmeleri konusunda yardımcı olarak iyi bir örnek teşkil ettiğimi düşünüyorum. Öğrenciler kendileri buldukları için ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı için iyi bir etki yarattığımı düşünüyorum." (K1)

"Öğrencilerin kendi kendine bilgiyi keşfedip alması sağlanır ve öğrenci aktif olarak öğrenime katılması sağlanır. Öğretmen öğrencilere rehber olarak öğrenme gerçekleşir. Bu durum hedef grup üzerinde olumlu bir etki bırakacağını düşünüyorum." (K4)

Tartışma

Bu çalışmada matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına BYÖY'ye yönelik bir ürün hazırlatılması, bu ürünü hazırlama gerekçeleriyle birlikte gerçek ortamda uygulamasının yaptırılarak hedef grup üzerindeki etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Buradan hareketle çalışma ile ulaşılan sonuçların diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmaları aşağıda sunulmuştur:

Katılımcılar tarafından hazırlanan "Buluşa Dayalı Çalışma Yaprağı Raporları" incelendiğinde; beş çalışma yaprağı "Sayılar ve İşlemler", bir çalışma yaprağının "Cebir", 32 çalışma yaprağının "Geometri ve Ölçme", bir çalışma yaprağının ise "Olasılık" öğretimine ilişkin olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan adayların oldukça büyük bir kesitinin uygulamalarını "Geometri ve Ölçme" öğrenme alanından seçtikleri belirlenmiştir. Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi; matematiğin bir alt alanı olan geometrinin öğrencilerin mantıksal ve düşünsel yeteneklerinin gelişimini sağladığını vurgulamaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2006). Daha açık bir şekilde matematiğin en önemli öğrenme alanlarından biri olan "Geometri"; nokta, doğru, düzlem, düzlemsel şekiller, uzay/uzaysal şekiller/uzamsal ilişkiler ile bunların ilişkilendirilmesini inceleyen bir alandır (Baykul, 2009). Dolayısıyla gerek geometrinin bu tanımı gerekse matematiğin daha görsel ve günlük hayatta sıklıkla karşımıza çıkan somut yapısı nedeniyle katılımcıların buluşlarını bu öğrenme alanından seçtiklerini düşündürmüştür. Bu duruma, hem geometrinin doğası hem de BYÖY'ye olan yatkınlığı neden olmuş da olabilir. Çünkü geometri; bireylerin içinde bulundukları dünyayı anlamasını, biçim ve uzay kavramlarını ilişkilendirerek bu ilişkilere yönelik anlayışlarının gelişmesini, eleştirel düşünebilmesini ve neden-sonuç ilişkisi kurabilmesini sağlamaktadır (Enç, 2005:109).

Buluşa dayalı öğrenmeye göre hazırladıkları çalışma yapraklarının yapılma gerekçeleri incelendiğinde katılımcılar genellikle; *"Pisagor bağıntısını oluşturma, çemberde merkez açının gördüğü yay ölçüsünün merkez açıya eşit olduğunu fark etme, üçgende alan bağıntısını oluşturma"* gibi kavram öğretimine ilişkin hedefler sunmuşlardır. Bununla birlikte katılımcıların buluşların yapılış gerekçelerine; *"üçgende alan bağıntısını oluşturma, açıortay kavramını günlük yaşama uyarlayarak kalıcı öğrenme sağlama, bir şeklin ötelenmiş halini bulabilme ve birim kesir öğretimini sağlama"* gibi hedefleri de eklemişlerdir. Buradan katılımcıların tasarlayarak uyguladıkları bazı buluşları, matematiksel kavramların öğretimini kolaylaştırma adına yaptıklarını düşündürmektedir. Diğer taraftan Hacısalihoğlu Karadeniz (2017) çalışmasında, buluş yoluyla öğrenme etkinliği başta olmak üzere uyguladığı pek çok öğretim etkinliklerinin öğrencilere; matematiğe ilgi ve merak duymayı, eğlenmeyi, önyargılardan kurtulmayı, derse katılımı arttır-

mayı, yardımlaşmayı, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi kazandırdığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar eldeki çalışmanın sonuçlarına paralel sayılabilir. Ayrıca Elbers (2003)'in çalışmasında bu tür etkinliklerin, öğrencinin çalışmasına katkı sağladığı, matematik öğrenme süreçlerinde keşif yapmaya çalıştığı, edindikleri deneyim ve kendilerince geliştirdikleri stratejileri bulmasına yardımcı olduğu sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca Özcan ve Türnüklü (2013) çalışmalarında, BYÖY'ye göre tasarladıkları etkinliklerin öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini geliştirdiğini açığa çıkarmışlardır. Akar (2006) da çalışmasında, BYÖY'yi etkin kullanmanın akademik başarı açısından etkili olduğunu belirlemiştir. Kızıltaş (2005) ise, ilköğretim 7. sınıf matematik dersi açılar konusunda yaptığı çalışmasında, buluş yoluyla öğretimin yapıldığı sınıflardaki öğrencilerin başarılarının geleneksel yönteme göre eğitim yapılan sınıflardan daha yüksek olduğunu, öğrencilerin tutumlarında da anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bütün bu sonuçların mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Buluşların eğitim ortamında uygulanışında kullanılan yöntem/tekniklere ilişkin görüşlerden elde edilen sonuçlara göre; *"örnek olay, ikili denetim, gösterip yaptırma, kâğıt katlama, mikro öğretim, tartışma, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, problem çözme, eğitici drama, buluş yoluyla öğrenme, kavram karikatürü"* yöntem/tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Çalışmada katılımcıların; *"gösteri yöntemi, dallanmış ağaç tekniği, ayrılıp birleşme tekniği, ev ödevi tekniği, anlatım yöntemi, balık kılçığı, karşılıklı sorgulama, kavram haritası, kavram ağı"* gibi yöntem/teknikleri de kullanmak istedikleri belirlenmiştir. Oysa öğretmenlerin; düz anlatım-soru-cevap gibi öğretim yöntem-tekniklerini kullandıkları, bu konuda yeterli donanıma sahip olmadıkları (Okur-Akça, Akçay ve Kurt, 2016), derslerinde çoğunlukla soru-cevap tekniğini, sunuş yoluyla öğretim stratejisini, tartışma ve düz anlatım yöntemlerini kullandıkları (Temizöz ve Özgün-Koca, 2008) bilinmektedir. Öğretmenler işaret edilen bu duruma; programın yoğun olması ve zamanı yetiştirme kaygısından dolayı sınıf ortamını farklı öğretim yöntemlerine göre tasarlayamadıklarını bir neden olarak göstermişlerdir (Temizöz, 2005). Dolayısıyla bu kadar çeşitli yöntem/teknik kullanma becerisine daha hizmet öncesinde sahip öğretmen adaylarının göreve başladıklarında; günlük hayatta gözlem yapan, sorgulayan, araştıran, inceleyen, öğretim teknolojisi kullanmayı bilen, yaratıcı, eleştirel düşünen, problemi ortaya koyan ve çözen, bilimsel araştırmalar yapabilen bireyler yetiştirilebileceğini düşünebiliriz (Akar, 2007; Celep ve Bacanak, 2013). Ancak bu şekilde bilimsel düşünen, araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, sorunu ortaya koyup çözen nesilleri yetiştiren öğretmenleri yetiştirmek hedeflenebilir. Öte yandan Hacısalihoğlu Karadeniz'in (2018) çalışmasında elde ettiği sonuçlara bakıldığında; öğretmen adaylarının buluşa dayalı çalışma yaprağı tasarlama ve uygulama konusunda yeterince bilgileri olduğunu ancak, ortaokullarda gerçekleştirilen uygulamalarda bazı yönlerden desteğe ihtiyaç duyduklarını açığa çıkarmıştır. Bu durum da nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının hizmet öncesinde desteklenmesinin ne kadar gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların buluşların hangi açılardan iyi bir örnek teşkil ettiğine ve hedef grup üzerinde nasıl bir etki yarattığına ilişkin görüşlerden elde edilen sonuçlara göre; buluşa dayalı öğrenmenin; *"matematik eğitiminin genel amaçları, duyuşsal alan ve yapılandırmacı yaklaşım"* açısından ele almışlardır. Buluşa dayalı öğrenme ile katılımcılar, matematik eğitiminin genel amaçlarından; *"keşfederek öğrenmeyi, kalıcı öğrenmeyi, günlük yaşamla ilişkilendirmeyi"* kazandıklarını belirtmişlerdir. Buluşa dayalı öğrenmenin duyuşsal boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre katılımcıların; *"buluşların dikkat çekmeyi başardığını ve eğlenerek matematik öğrenmeyi sağladığını"* dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar buluşa dayalı öğrenme ile yapılandırmacı yaklaşımın; *"keşfederek öğrenme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, yöntem/tekniklerden yararlanma, ezbere öğretim yapmama, yaparak-yaşayarak öğrenme, yeniden oluşturma, aktif katılım sağlama ve soyut konuları somutlaştırma"* bileşenlerine ulaştıklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar Aydın (2001) ve Demirel (2002)'e göre, BYÖY'ye dayalı uygulamalarda ele alınacak durumların; kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve öğrencinin hazırbulunuşluğu göz önüne alınarak başlanması gerektiği sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çünkü öğretim sürecinin baştan aşağıya, somuttan soyuta doğru planlanıp, uygulanmasının öğrencilerin daha iyi öğrenebileceği anlamına geldiği herkes tarafından bilinmektedir (Clements, Swaminathan, Hannibal, ve Sarama, 1999). Sonuç olarak, BYÖY'de öğrenilen konu ya da malzeme, öğrenenin bilişsel yapısına dâhil edilmeden önce öğrenen tarafından keşfedilir, bu nedenle soyutlamalar ve genellemelerden önce somut olaylara ve örneklere yer verilir, böylece öğrencinin bilişindeki brütün durumlar somutlaştırılmış olur (Açıkgöz, 2003).

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının matematik buluşlarının yapılma gerekçelerine ilişkin bulgulardan ele edilen sonuçlara göre buluşların; beş tanesi "Sayılar ve İşlemler", bir tanesi "Cebir", 32 tanesi "Geometri ve Ölçme" ve bir tanesinin ise, "Olasılık" öğretimi odaklı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle çalışma ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik bir takım öneriler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen adaylarının BYÖY'ye göre hazırladıkları çalışma yapraklarının yapılma gerekçelerine ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında ise adayların kavram öğretimine ilişkin hedefler sundukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının tasarlayarak uyguladıkları bazı buluşları, matematiksel kavramların öğretimini kolaylaştırma adına yaptıkları söylenebilir.

Buluşların eğitim ortamında uygulanışında kullanılan yöntem/tekniklere ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; "örnek olay, ikili denetim, gösterip yaptırma, kâğıt katlama, mikro öğretim, tartışma, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, problem çözme, eğitici drama, buluş yoluyla öğrenme, kavram karikatürü" yöntem/tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çalışmada ka-

tılımcıların; "gösteri yöntemi, dallanmış ağaç tekniği, ayrılıp birleşme tekniği, ev ödevi tekniği, anlatım yöntemi, balık kılçığı, karşılıklı sorgulama, kavram haritası, kavram ağı" gibi yöntem/teknikleri de kullanmak istedikleri belirlenmiştir. Bu kadar zengin yöntem/teknik kullanımı geleceğin nitelikli öğretmenlerini yetiştirme adına bir gösterge olabilir.

Katılımcıların, buluşların hangi açılardan iyi bir örnek teşkil ettiğine ve hedef grup üzerinde nasıl bir etki yarattığına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre buluşa dayalı öğrenmeyi; *"matematik eğitiminin genel amaçları, duyuşsal alan ve yapılandırmacı yaklaşım"* açısından ele almışlardır. Buluşa dayalı öğrenme ile katılımcılar, matematik eğitiminin genel amaçlarından; *"keşfederek öğrenmeyi, kalıcı öğrenmeyi, günlük yaşamla ilişkilendirmeyi"* kazandıklarını belirtmişlerdir. Buluşa dayalı öğrenmenin duyuşsal boyutunda ortaya çıkan sonuçlara göre katılımcıların; *"buluşların dikkat çekmeyi başardığını ve eğlenerek matematik öğrenmeyi sağladığını"* dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar buluşa dayalı öğrenme ile yapılandırmacı yaklaşımın; *"keşfederek öğrenme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, yöntem/ tekniklerden yararlanma, ezbere öğretim yapmama, yaparak-yaşayarak öğrenme, yeniden oluşturma, aktif katılım sağlama ve soyut konuları somutlaştırma"* bileşenlerine ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmada buluşa dayalı öğrenmenin uygulamadaki etkililiğini artırmaya yönelik bazı öneriler verilmiştir:

- Öğretmenlerin derslerinde buluş yoluyla öğretim uygulamalarına yer verebilmeleri için güncellenen öğretim programının ve ders kitaplarının bu anlamda yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir.
- Öğretmenler derslerinde buluş yoluyla öğretim uygulamalarına ağırlık vererek öğrencilerini de bu uygulamaları yapmaya alıştırması faydalı olabilir.
- Buluş yoluyla öğrenme uygulamaları konusunda öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilmeleri için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Uygulama sürecinde öğrencilerin buluş yoluyla öğrenme uygulamalarına olan ilgileri göz önüne alınarak, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin etkinliklerle matematik öğretimi konusunda bilgilendirilmeleri sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerinin artmasındaki süreklilik sağlanabilir.
- Katılımcıların tamamına yakını tasarladıkları ve ortaokul öğrencilerine uyguladıkları buluşa dayalı uygulamaların matematiği öğretebileceğine olan inanç ve özgüvenlerini artırdığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının lisansta aldıkları alan eğitimi derslerinde, öğretim programının öngördüğü hedeflere ulaşabilmeleri adına buluş yoluyla öğretim uygulamaları yapmalarına fırsat verilerek buluşa dayalı öğrenme konusunda cesaretlendirilmeleri sağlanabilir.

- Çalışma yapraklarının tasarlanmasına ve uygulanmasına yönelik katılımcı görüşlerini daha ayrıntılı incelemek için öğretmen adayları ve öğretmenlerle mülakatlar gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerle etkinlikleri nasıl geliştirdikleri ve derslerinde nasıl uyguladıklarını incelemek ve karşılaştıkları zorlukları yerinde görmek için gözlemler yapılabilir.
- Yapılan araştırmalara bakıldığında çalışma gruplarını ortaokul öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Çalışma grubunda akademisyenler, öğretmenler ve velilerin bulunduğu çalışmalar yapılabilir.
- Buluş yoluyla öğrenme stratejisi kullanılarak matematik disiplini ile; Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Bilgisayar Teknolojileri, Görsel Sanatlar ve Müzik gibi disiplinler arası çalışmalara da yer verilebilir. Çünkü ara disiplinlerle ilişkilendirme ve diğer derslerle ilişkilendirme; dersler ve konular arasında ilişkilendirme yapılmasını kolaylaştırmaktadır (Hacısalihoğlu Karadeniz ve Gökçek, 2017).
- Buluş yoluyla öğrenme stratejisi ile farklı çağdaş öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırıldığı çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

Sonuç olarak; buluş yoluyla öğrenme uygulamalarına okullarda daha fazla önem verilmesi, zaman ayrılması, öğrencilerin buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını uygulamaya alıştırılmış olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin buluş tasarlama ve uygulamalarına farkındalıklarının artırılması ve konuyla ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bunun için de eğitim fakültelerinde öğretim elamanlarının, Millî Eğitimde de öğretmenlerin buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının, hayatın kendisini keşfederek buluş yapabilme düşüncesinden yola çıkarak derslerinde kullanmalarına dikkat çekilebilir. Son olarak güncellenen öğretim programlarında ve ders kitaplarında, ilköğretimden ortaöğretim düzeyine kadar sadece matematiğin iç disiplinlerinde değil, öğretim programındaki tüm disiplinlerde buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı uygulamalarını zenginleştirme yolunda adımlar atılabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme. (3. Baskı).* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akar, F. (2006). *Buluş Yoluyla Öğrenmenin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Altun, M. (2001). *Matematik Öğretimi.* Bursa: Alfa Kitabevi.

Aydın, A. (2001). *Gelişim ve* öğrenme psikolojisi *(3. Baskı*). İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Baki, A. ve Bell, A. (1997). *Ortaöğretim Matematik Öğretimi I-II Cilt.* Ankara/Bilkent: YÖK/Dünya Bankası Yayınları.

Baki, A. (2018). *Matematiği Öğretme Bilgisi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Baykul, Y. (2009). İlköğretimde M*atematik* Öğretimi: 6-8. Sınıflar. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Blackburn, I. M. ve Twaddle, V. (2011). *Cognitive Therapy in Action: A Practitioner's Casebook.* London: Souvenir Press.

Brechting, S. M. C. ve Hirsch, C. R. (1977). The effects of small group-discovery learning on student achievement and attitudes in Calculus. *MATYC Journal*, 11(2), 77-82.

Bruner, J. S. (1991). *Bir* Öğretim Kuramına Doğru. (Çev: F. Varış ve T. Gürkan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Castronova, J. A. (2002). Discovery learning for the 21st century: Article manuscript. Action Research Exchange, 1(1). [Online]: Retrieved on 19-January-2008, at URL: http://chiron.valdosta.edu/are/ Artmanscrpt/vol1no1/castronova_am.pdf

Celep, A. ve Bacanak, A. (2013). Yüksek lisans yapan öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ve kazandırılması hakkındaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 56-78.

Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M. A. Z. ve Sarama, J. (1999). Young children's c oncept of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*. 30(2), 192- 212.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design* (G. Hacıömeroğlu, Çev.). Demir, Ş. B. (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Elbers, E. (2003). Classroom interaction as reflection: Learning and teaching mathematics in acommunity of inquiry. *Educational Studies in Mathematics*, *54*, 77-99.

Enç, M. (2005). *Görme* Özürlüler-Gelişim, Uyum v*e Eğitimleri* (2. baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Gerver, R. K. ve Sgroi, R. J. (2003). Creating and using guided-discovery lessons. *Mathematics Teacher,* 96(1), 6-13.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2017). Reflections from the application of different type of activities: Special training methods course. *European Journal of Educational Research (EU-JER),* 6(2), 145-156.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının buluşa dayalı tasarladıkları çalışma yapraklarının Jones'in buluş yoluyla öğrenme kriterleri açısından incelenmesi. IV. International Academic Research Congress-INES (s. 77-90). Alanya/ Antalya.

Johnson, B. ve Christiensen, L. (2014). *Educational Reserach Quantative, Qualitative and Mixed Approaches: Mixed Methods* (A. Türkdoğan, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Kara, Y. ve Özgün-Koca, S. A. (2004). Buluş yoluyla öğrenme ve anlamlı öğrenme yaklaşımlarının matematik derslerinde uygulanması. İlköğretim Online, 3(1), 2-10.

Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 1(1), 8 - 22.

Kızıltaş, F.(2005). *İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersi Açılar Konusunun Buluş Yoluyla Öğretim Yöntemiyle Öğretiminin Öğrencilerin Başarısına Etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. London: Sage Publications.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2006). Curriculum Focal Points for Prekindergarten Through Grade 8 Mathematics: A Quest for Coherence. Reston, VA: Author.

Okur-Akça, N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-351.

Orton, A. ve Frobisher, L. (1996). *Insights into teaching mathematics*. Cassell Wellington House, London.

Özcan, B. N. ve Türnüklü, E. (2013). Buluş yoluyla öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine etkisinin İncelemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED),* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 7(4), 29-45.

Patton, Q. M. (2002). Practical Evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim* öğrenme ve öğretim*: Kuramdan Uygulamaya (3. Baskı*). Ankara: Gazi Kitabevi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017, 2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınevi.

Temizöz, Y. (2005). Buluş yoluyla öğrenmeyi esas alan öğretme ve sunuş yoluyla öğretme yaklaşımlarının matematik öğretiminde uygulanması konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizöz, Y. ve Özgün-Koca, S. A. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim-Education and Science, 33*(149), 89-103.

Yazıcı, E. (2002). *Permütasyon ve Olasılık Konusunun Buluş Yoluyla Öğretilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (33-60)

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLAR İLE SORUN ÇÖZMEDE KULLANDIKLARI TEKNİKLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kasım KARAKÜTÜK[1], Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL[2]

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, kkrktk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3136-1979.

2 Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, eozdogan@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6876-183X.

Geliş Tarihi: 19.10.2018 **Kabul Tarihi:** 19.06.2019

Öz: Bu araştırmada eğitim yöneticilerinin Türk Milli Eğitim Sisteminde, okullarında ve ilçelerinde gözledikleri en önemli sorunlar, bu sorunları çözmede kullandıkları teknikler ve sorunlara yönelik çözüm önerileri konusundaki görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında okul müdürleri, müdür yardımcıları, şube müdürleri, ilçe milli eğitim müdürlerinden oluşan toplam 406 eğitim yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Betimsel bir araştırma olarak tasarlanan araştırmada eğitim yöneticilerine Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu, okullarının-birimlerinin en önemli sorunu, bu soruna çözüm önerileri, çözemedikleri sorunlar ve sorun çözerken kullandıkları tekniklerin neler olduğu sorulmuştur. Türk Milli Eğitim Sisteminde yapı, hukuksal düzenlemeler (mevzuat), öğretim programı (müfredat) ve sınav sisteminin sık değişmesi, istikrarsızlık, plansızlık, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanmasında yeterliğe (liyakata) önem verilmemesi, öğretmene değer verilmemesi, öğretmen eksikliği başta olmak üzere birçok sorun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda-ilçelerde de benzer sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları bazı sorunları çözemedikleri saptanmıştır. Yaşanan sorunlara, eğitim yöneticilerinin ulusal ve okul-ilçe düzeyinde çözüm önerileri bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin sorun çözerken başta görüşme olmak üzere, beyin fırtınası, balık kılçığı, odak küme teknikleri ile deneyimli yöneticilere danışma, hukuksal metinleri inceleme gibi sorun çözme teknikleri üzerinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Eğitim yöneticisi olacakların yöneticilik eğitimi almaları, sorun çözme tekniklerinin de bu kapsam içinde olması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Eğitim yönetimi, eğitim yöneticisi, sorun çözme, sorun çözme teknikleri, eğitim sisteminin sorunları.

PROBLEMS, PROBLEM SOLVING TECHNIQUES OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS

Abstract: In this study, which aimed to determine the most important problems of Turkish National Education System and schools-districts observed by education administrators, their solution suggestions for these problems and their problem solving technique visions, 406 education administrators' views received. In the research, designed as a descriptive research, the major problem of the Turkish National Education System, the most important problem of their schools-units, the solution proposal to this problem, the unresolved issues and the techniques used for solving the problems are asked to education administrators. It is concluded that there are many problems, as mainly the structure, legal regulations (legislation) in the Turkish National Education System, frequent changes of the curricula and examination system, instability, lack of planning, disregard of qualification (merit) in the training and assignment of education administrators and teachers, disregard and lack of teachers. Similar problems are experienced in schools-districts. It is determined that the education administrators could not solve some problems they experienced. There are solutions to the problems of education managers at national and school-district level. It is understood that education administrators focus on a few problem solving techniques such as brainstorming, fishbone, focus cluster techniques, consultation with experienced managers and legal texts while dealing with the problems. It will be advisable that the education administrator candidates must take the management training including the problem solving techniques in this scope.

Keywords: Education management, school management, education administrator, problem solving, problem solving, problem solving techniques, problems of education system.

Giriş

Eğitim sistemleri toplumların gelişmişlik düzeyleri, kalkınmaları ve gelecek nesillerin devamı açısından önem taşır. Ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin yapılan değerlendirmelerle, gelişmişlik düzeyleri de ortaya konulmaktadır.

Eğitim sistemi bir ülkedeki eğitimin tüm bileşenlerine ve süreçlerine ilişkin bilgi verir. Eğitim sistemi, ulusun tüm yurttaşlarının eğitim gereksinimlerini gidermek, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitim beklentisini karşılamak için devletçe ve ülke düzeyinde kurulan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür (Başaran ve

Çınkır, 2011). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk milli eğitim sisteminin genel yapısı, örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak belirtilmektedir. Örgün eğitim okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar olan planlı eğitim etkinliklerini kapsarken; yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında ya da dışında düzenlenen tüm eğitim etkinliklerini içermektedir. Okulu da içeren bir üst sistem konumundaki eğitim sisteminde, eğitim yöneticilerinin farklı kademelerde eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli rolleri vardır. Türk milli eğitim sistemi incelendiğinde merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olmak üzere farklı düzeyde eğitim yöneticilerinin görev aldığı görülmektedir. Eğitim yöneticiliği kendi içinde okulu müdürlüğü, il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü ya da diğer alanları kapsar (Sezgin, 2016). Bakan düzeyinden okul müdürüne, tüm eğitim yöneticilerinin eğitim hizmetinin sürdürülmesi ve sisteminin amaçlarına ulaşmasını sağlamaları beklenmektedir.

Eğitim yöneticilerinin gerek merkez teşkilatta gerekse taşra teşkilatında birçok sorumluluğu ve görevi bulunmaktadır. Eğitim yöneticisinin yönettiği kurumun eğitsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerini (kararlaştırma, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, denetleme) etkin biçimde yerine getirmesi beklenir (Başaran ve Çınkır, 2011, 195). Ancak toplumsal, bireysel, sosyal birçok nedenden kaynaklanan sorunlar zaman zaman eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasını engeller. Yöneticilerin özellikle örgütün sorunlarını bilme ve çözme konusunda sorumluluk sahibi olmaları beklenir. Ancak deneyimli yöneticiler için bile, sorunları düşünmek, mantıklı politikalar oluşturmak kolay bir iş değildir (Gaynor, 2012). Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de eğitim yöneticileri farklı sorunlar ile karşılaşır ve bunları çözmeye çabalar. Öğretimin sağlıklı sürdürülmesi ve hedeflere ulaşılması için eğitim yöneticilerinin sorunların çözümü konusunda etkili olmaları beklenir.

Sorun (problem), rahatsız eden, hedefe ulaşmanın engelidir. Engel durumunun ortadan kaldırılması, bir örgütün hedefine ulaşabilmesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla örgütlerde yöneticilerin sorunların çözümü konusunda çaba göstermeleri, sorunları çözmeleri beklenmektedir. Eğitim yöneticisi açısından sorun çözme, örgütün çevresini, olanaklarını iyi tanıyarak, karşılaşılan sorunlara uygun çözümler bulmaktır (Çalık ve diğerleri, 2013).

Sorun çözme eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada önem taşırken, eğitim yöneticisi yetiştirme süreçlerinde ya da eğitim yöneticilerinin görev süreçlerinde buna ilişkin bir sistematiğin olmadığı dikkati çekmektedir. Üstün ve Bozkurt'un (2003) 98 ilköğretim okulu müdürünün sorun çözme becerilerini etkileyen mesleksel etmenlere ilişkin algılarının belirlenmesini amaçladıkları araştırmada okul müdürlerinin sorun çözme becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Çelikten'in (2001) 21 okul yöneticisi ile yaptığı araştırmada ise okul müdürlerinin çoğunluğunun sorun çözme aşamalarını bilmedikleri, sorun çözmek için bilimsel olmayan yollara başvurdukları, bilimsel yöntemin aşamalarını kullanmadıkları saptanmıştır. Oysa eğitim yöneticileri sorun çözme yeterliklerine sahip olmalıdırlar. Korkmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada ise 97 okul

yöneticisi ve 375 öğretmenden elde edilen veriler sonrasında eğitim yöneticilerinin kişilik özellikleri ile sorun çözme becerileri arasında bir ilişki olduğu, sorunların çözümünde ya da sorun yaşanma durumlarında kişisel farklılıkların da etkili olabileceği belirlenmiştir. Eğitim yöneticilerinin sorun çözme yeterliklerine sahip olmaları, farklı sorunlarla karşılaştıklarında çözüme daha çabuk ulaşmaları beklenir. Aynı zamanda sorunun öğretim sürecini engellemesi ve yönetim sürecini aksatması engellenmiş olur.

Eğitim sisteminde ve okullarda farklı niteliklerde sorunlarla karşılaşılmaktadır. Aslanargun ve Bozkurt (2012), okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar ve okul yönetimine yansımasını inceledikleri araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar ile okul bütçesi, eğitim ve öğretim ile çevre, yardımcı personel işleri başta olmak üzere birçok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların okul üyeleri ile ilişkilere, okulun yönetim süreçlerine, yöneticiye ilişkin algıya, okul kültürüne ve iklimine yansımaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çınkır'ın (2010) okul müdürlerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunları, sorun kaynaklarını ve destek stratejilerini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada 165 okul müdüründen veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin eğitim programının yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, bütçe yönetimi, personel işlerinin yönetimi, genel ve yönetsel hizmetlerin yönetimi ve dış kaynaklı sorunlar yaşadığı belirlenmiş; okul müdürlerinin yeterli beceriye sahip olmadan görevlerini sürdürdükleri için sorunların aşılmasının zorlaştığı belirlenmiştir.

Okullarda yaşanan sorunlar birçok nedenden kaynaklanabilir. Akçadağ'ın (2013) araştırmasında okul yöneticilerinin üst yönetime ilişkin sorunları, endişeleri ve bu sorunların nasıl çözüleceğine yönelik önerileri, bu edinimi nasıl etkilediği incelenmiştir. 36 ilköğretim okulu müdüründen elde edilen verilerle üst yönetimin okul yaşantısını tam olarak bilmediği ve bu bilgiye sahip olmadan yapılan sistemsel değişikliklerin okulda sorunlara yol açtığı, üst yönetim kadrosunun yeteri kadar yöneticilik niteliklerine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere okulda yaşanan sorunlar, okul içi ve okul dışı birçok nedenden kaynaklanmaktadır.

Yapılan araştırmalar (Üstün ve Bozkurt, 2003; Çelikten, 2001, Akçadağ, 2013, Çınkır, 2010) eğitim yöneticisinin sorun çözme konusunda yeterlik kazanması gerektiğini göstermektedir. Eğitim yöneticisi, sorunları farklı teknikler kullanarak çözmeye çabalayabilir. Güçlü zayıf yanlar fırsatlar tehditler (GZFT) çözümlemesi (SWOT analizi), görüşme, beyin fırtınası, odak küme toplantısı, balık kılçığı, karar ağacı, 5N1K, altı şapkalı düşünme, pareto çözümlemesi, PUKÖ döngüsü, şekiller ve grafikler eğitim yöneticilerinin sorun çözme sürecinde kullanabilecekleri tekniklerden bazılarıdır (Çalık ve diğerleri, 2013). Eğitim yöneticilerinin bunların dışında geliştirebilecekleri özgün tekniklerle sorunları çözmeleri de olanaklıdır.

Eğitim yöneticilerinin sorun çözme sürecine ilişkin yeterliğe sahip olmaları eğitim örgütlerinin sorunlarının daha kısa sürede çözümünü ve daha verimli olacağı kuşku-

suzdur. Bu nedenle eğitim yöneticisi adaylarının sorunu tanımlama, sorun çözme süreci ve sorun çözme teknikleri konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle yeterlik kazanmaları gereklidir.

Araştırmanın Problemi

Eğitim yöneticilerinin sorun çözme süreçleri konusunda yapılmış bazı araştırmalar (Üstün ve Bozkurt, 2003; Güçlü, 2003; Yerli, 2009; Akça ve Yaman 2009; Yıldırım, 2011; Kadıoğlu Ateş ve Çardak, 2016) alanyazında bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalar sorunlara ve eğitim yöneticilerinin yetersizliklerine odaklanmıştır. Eğitim yöneticilerinin kullandıkları yöntemler ya da çözüm önerilerine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eğitim sisteminde yeni gelişmelerle birlikte güncel sorunlar gündeme geldiği için, eğitim sistemimizin ve okulların güncel sorunları ve özellikle eğitim yöneticilerinin gözünden bunlara çözüm önerilerinin önemli olacağı için konunun tekrar ele alınması uygun görülmüştür. Bu araştırmanın problemi, eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre Türk Milli Eğitim Sisteminin ve görev yaptıkları okulun-ilçenin ne gibi sorunları olduğu, ne gibi çözüm önerileri sundukları, hangi sorun çözme tekniklerini kullandıkları konusunda güncel bir araştırmanın yapılmamış olmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim yöneticilerinin (ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü, okul müdürü ve müdür yardımcıları) Türk Milli Eğitim Sisteminin ve okullarının-ilçelerinin en önemli sorunları, çözemedikleri sorunları, kullandıkları sorun çözme teknikleri ve sorunlara yönelik çözüm önerileriyle ilgili görüşlerini saptamaktır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, veri toplama aracı, çalışma grubu verilerin toplanması ve çözümlenmesi konularına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Türk Milli Eğitim sisteminin ulusal (makro) ve yerel (okul-ilçe, mikro) düzeyde sorunlarının ortaya konulması, kullanılan sorun çözme tekniklerinin ve çözüm önerilerinin katılımcı görüşleri üzerinden belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeli (Karasar, 2010) ile eğitim yöneticilerinin var olan sorunları, sorun çözme yöntemlerinin betimlenmesi ve çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 1-4 Mayıs 2018 tarihlerinde Avrupa Birliği'nce finanse edilen "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi" çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığınca Antalya'da düzenlenen İdari Personelin Farkındalık Eğitimi Programına katılan 406 eğitim yöneticisi oluşturmuştur. İdari Personelin Farkındalık Eğitimi programına toplam 2.000 eğitim yöneticisi

katılmıştır. Bu programa katılım sağlayan eğitim yöneticilerinin, ilçelerinde-okullarında en az 15 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. İlçe milli eğitim müdürleri, şube müdürleri, ilkokul-ortaokul-lise müdürleri ve müdür yardımcılarından oluşan gruptan veri toplama aracına gönüllü olarak yazılı yanıt veren 406 eğitim yöneticisi çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubundakilerin beşi ilçe milli eğitim müdürü, 60'ı il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinde şube müdürü, 290'ı okul müdürü, 51'i okul müdür yardımcısı; 21'i kadın, 385'i erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma amacına yönelik verileri elde edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından alanyazın taranmış ve taslak sorular hazırlanmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliğinin sağlanması için iki alan uzmanı tarafından incelenen taslak soruların bir eğitim yöneticisi ile pilot çalışması ile anlaşılırlığı test edildikten sonra sorulara son hali verilmiştir. Aşağıda yer alan dört açık uçlu soru çalışma grubuna sorulmuştur:

- Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu sizce nedir? Bu sorunun çözümüne yönelik öneriniz nedir?
- Okulunuzun (ilçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürleri için biriminizin-ilçenizin) en önemli sorunu nedir? Bu sorunun çözümüne ilişkin öneriniz nedir?
- Okulunuzda-biriminizde (ilçenizde) çözemediğiniz sorun varsa nedir?
- Okulunuzda-biriminizde (ilçenizde) sorunları çözerken hangi sorun çözme tekniklerini kullanıyorsunuz?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Milli Eğitim Bakanlığınca 1-4 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programına katılan eğitim yöneticilerine uygulanan soru formu ile toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan eğitim yöneticilerine veri toplama aracında yer alan sorular araştırmacılar tarafından yönlendirilmiş ve bu sorularla ilgili yanıtlarını yazılı olarak vermeleri istenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın verileri bilgisayara kaydedilmiş, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel ve içerik çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel çözümleme (analiz), elde edilen verilerin temalara göre özetlenmesi ve bu temaların yorumlanmasını içeren bir çözümleme türüdür (Özdemir, 2010). Betimsel çözümlemede özetlenen bilgilerin belirtilmesi için sık sık alıntılara yer verilmesi nedeniyle araştırmada öncelikle veriler temalara göre özetlenmiş ve alıntılar ile desteklenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı kullanıldığında, bir görüşü bir kişinin ya da çok kişinin söylemesi önemli değildir; bir kişinin belirttiği görüş de çok önemli bir konuya dikkat çekebilir. İçerik

analizinde ise temel işlem, benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar altında bir araya getirmek, anlaşılabilir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada, 406 eğitim yöneticisinin verisi derinlemesine incelendiğinden içerik analizine de tabi tutulmuştur. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında verilerin tema ve kategorilerinde araştırmacıların görüş birliğine vararak çözümlemeyi gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte bu araştırmada, eğitim yöneticilerinin görüşlerinin yanında sayıları (frekansları) da belirtildi. İçerik analizi sonucunda tema ve kodlar, güvenirliğin sağlanması için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerine Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorununu yazmaları istendi. Bulgulardan Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunları olarak Türk Milli Eğitim Sisteminin (yapısının, öğretim programlarının, sınav sisteminin, hukuksal düzenlemelerin, yetiştirilmek istenen insan tipinin belirsizliği, vb) sürekli değişmesi, öğretmene değer verilmemesi, plansızlık, Milli Eğitim Bakanının farklı meslekten olması, yönetici ve öğretmen yeterlikleriyle ilgili sorunlar, yeterliğe (liyakata) önem verilmemesi, yönetici atama biçiminin yarattığı sorunlar, okulların fiziki koşullarının uygun olmayışı, bütçe yetersizliği, Suriyeli öğrenciler ve iş yükünün fazla olması öne çıkmaktadır.

Çalışma grubundaki eğitim yöneticileri bu sorunlar içinde Türk Milli Eğitim Sisteminin sürekli değişmesini (63) en önemli sorun olarak görmektedir. Eğitim yöneticilerinden üçünün görüşleri şöyledir:

> *"Eğitim sistemindeki sorun, sistemin sonuçlarının alınıp düzeltilmeden yeni bir sisteme geçilmesi, sistemin sürekli değişmesidir." (İlçe Milli Eğitim Müdürü, Kadın)*

> *"Türk eğitim sisteminin en önemli sorunu: Sıklıkla sistemin değişmesidir." (Şube Müdürü, Erkek)*

> *"Eğitim sisteminin sürekli değişimi..."(İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

Sistemin sürekli değişmesi; sistemin yapısının, öğretim programlarının, hukuksal düzenlemelerin (mevzuatın), sınav sisteminin sürekli değişmesi, eğitimin bir devlet politikası olarak ele alınmaması, ülkeye özgü bir eğitim sisteminin olmaması, istikrarsızlık görüşüyle desteklenmiştir. İlişkili olarak da eğitim sisteminde değişiklikler yapılırken eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin alınmaması, araştırmaya katılanlarca belirtilmiştir.

Bu kapsamda eğitim yöneticilerinden bazıları (32) eğitimle ilgili hukuksal düzenlemelerin (mevzuatın) sık değişmesini sistemin en büyük sorunu olarak görmektedir. Bir erkek ilkokul müdürü bu sorunu şöyle dile getirmektedir: *"Mevzuatın sık sık değişmesi yaşadığımız en önemli sorundur."*

Öğretim programının sık değişmesi (27) eğitim yöneticilerince en önemli sorun olarak belirtilmiştir. Bu konuda iki görüş aynen şöyledir:

> *"Üzerinde yeterince çalışılmadan sürekli müfredat değişikliği yapılması en önemli sorundur." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*
>
> *"Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu müfredat ve yönetmelik değişikliği." (Ortaokul Müdürü, Erkek)*

Eğitim yöneticilerinden sınav sisteminin sürekli değişmesini (16) en büyük sorun olarak görenlerden bir erkek şube müdürünün yanıtı şöyledir: *"En büyük sorunumuz belirli bir sistem olmaması ve sınav sisteminin sürekli değiştirilmesidir."*

Eğitim yöneticilerinin bir bölümü (11), eğitimin bir devlet politikası olarak yönetilememesini en önemli sorun olarak belirtmiştir. Hükümet değişikliklerinde eğitim sisteminin sorun yaşadığını düşünen bir erkek ortaokul müdür yardımcısının yanıtı şöyledir: *"Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu bir devlet politikası ile eğitiminin yönetilememesi, her gelen hükümetin sürekli sistemle oynaması, değiştirmesi."*

Eğitim yöneticilerinin bir bölümünce (9) belirtilen en önemli sorun, ülkemize özgü bir eğitim sisteminin olmaması biçimindedir. Bu soruna ilişkin bir erkek ilkokul müdür yardımcısının yanıtı şöyledir: *"Türk Milli Eğitiminin en önemli sorunu bence özgün bir eğitim sistemine sahip olmayışımız, yabancı sistemlere ayak uydurmaya çalışıyor olmamız."*

Eğitim yöneticileri istikrar (9) konusunda da sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Bir kadın ilkokul müdür yardımcısı görüşünü şu şekilde dile getirmektedir: *"İstikrar sorunu. Başlatılan bir projenin devam edilmediği için kimse proje üretemiyor."*

Türk Milli Eğitim Sisteminin bir başka sorunu ise eğitim yöneticilerince (11) okul üyelerinin görüşleri alınmadan değişiklik yapılması olarak belirtilmektedir. Bir kadın ilkokul müdür yardımcısı yaşanan sorunu şu şekilde belirtmektedir:*"Eğitim sistemimizde yapılan değişikliklerden öğretmenlerin ve idarecilerin görüş ve önerilerini almada eksiklik var. Pilot okullarda yapılan uygulamaların yeterli olmadığını düşünüyorum. Değişikliklerin (yapılmadan önce) ilgili kişilerce yorumlanması, değerlendirilmesi gerekir."*

Eğitim yöneticileri öğretmene değer verilmemesini (61) de önemli bir sorun olarak görmektedirler. Ayrıca, nitelikli öğretmenin olmayışını (29) ve öğretmen eksikliğini (5) Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu olarak belirtmektedirler. Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunları arasında öğretmenden kaynaklanan sorunları belirten eğitim yöneticilerinden bazıları şu görüşleri dile getirmektedir:

> *"…, nitelikli öğretmenin olmaması sorunu."(İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

"Öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlere gerekli değerin verilmemesi." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)

"Öğretmenin değersizleştirilmesi. Öğrenciye ve veliye gereğinden fazla müsamaha gösterilmesi." (Ortaokul Müdür Yardımcısı, Kadın)

"Öğretmenlerin daha nitelikli yetişmemesi ve yeterli sayıda atanamaması sorun oluşturmaktadır." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)

"Eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştirmemesi: İletişim, problem çözme vs." (İlkokul Müdürü, Erkek)

Eğitim yöneticileri, sistemin en önemli sorunu olarak plansızlığı (46) da vurgulamaktadır. Plansızlık ile ilgili bir kadın ilkokul müdür yardımcısı sorunu şu şekilde belirtmektedir: *"Uzun süreli planlama yapılmaması."*

Araştırma grubundaki eğitim yöneticileri (43), Milli Eğitim Bakanının farklı bir meslekten olmasını Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu olarak belirtmiştir. Konuyla ilgili bir görüş şöyledir: *"Bakan olacak kişinin teşkilattan gelen biri olmaması." (İlkokul Müdürü, Erkek).*

Araştırma grubundaki eğitim yöneticilerinin üzerinde yoğunlaştıkları sorunlardan birisi de sistemde görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgilidir. Bu görüşle birlikte yeterliğe önem verilmemesi, eğitim yöneticilerinin sorumlulukları ile yetkilerinin dengesiz oluşu, yöneticilerce alt basamaklardaki sorunların fark edilmemesi, eğitim yönetiminde denetimin yapılmaması, hizmet içi eğitimin yetersizliği ve yeterli öğretmen olmaması dolayısıyla ücretli öğretmen çalıştırılması sorunları belirtilmiştir.

Bu kapsamda eğitim yöneticilerinin bir bölümüne göre (24) Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu yönetici ve öğretmen yeterlikleri konusundadır. Bu soruna ilişkin iki eğitim yöneticisinin görüşü şöyledir:

"En büyük sorun öğretmen ve yönetici yeterliliğidir." (Ortaokul Müdürü, Erkek)

"Öğretmenlerin yeterliliklere sahip olmaması." (Şube Müdürü, Erkek)

Eğitim yöneticilerinin bir bölümü (29) yeterliğe (liyakata) önem verilmemesini, Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu olarak görmektedir:

"Hakkaniyet ve adalet ilkelerinden çok uzak olunması, liyakat esaslı bir uygulamanın olmaması." (Şube Müdürü, Kadın)

"Yönetim kademesine seçilen yöneticilerin (müdür-müdür yardımcısı) işinin ehli olmaması, liyakat sahibi olmamasıdır." (İlkokul Müdürü, Kadın)

Araştırma grubundaki eğitim yöneticilerinin bir bölümüne (21) göre de Milli Eğitim Sisteminde karşılaşılan en önemli sorun, yetki-sorumluluk dengesizliğidir. Bir er-

kek ilkokul müdürü sistemde yaşanan bu sorunu şu şekilde dile getirmektedir: *"Yöneticilikte sorumluluğun en üst düzeyde olması. Buna karşı yetkinin hemen hemen hiç olmaması. Yani sorumluluk ve yetki dengesinin olmaması."*

Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli bir sorunu da eğitim yöneticileri (7) tarafından alt basamaklardaki sorunların en üst basamak tarafından fark edilmemesi olarak belirtilmiştir. Bu konuda bir görüş aynen verilmiştir: *"Sistemin en alt basamağındaki sorunlar en üst basamak tarafından fark edilmiyor." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*

Türk Milli Eğitimin Sisteminin bir başka en önemli sorunu ise eğitim yöneticilerince (7) denetimin yapılmaması olarak açıklanmıştır. Buna ilişkin bir eğitim yöneticisinin görüşü şöyledir: *"En büyük sorun uygulamaların denetiminin yapılmaması sürecin ne şekilde ilerlediğinin takip edilmemesi izlenmemesi." (Şube Müdürü, Kadın)*

Bazı eğitim yöneticileri (3) de hizmet içi eğitimin yetersizliğini Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu olarak görmektedirler. Bir ilkokul müdür yardımcısının konu ile ilgili görüşü şöyledir: *"Öğretmenlerin seminer döneminin, hizmet içi eğitimin eğitime katkısız oluşu." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*

Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorununun ücretli öğretmenlik olduğu konusundaki görüşler de şu şekilde dile getirilmiştir:

> *"Bana göre eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından biri de ücretli öğretmen sorunu." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*
>
> *"Personel eksikliği öğretmen, ücretli öğretmen uygulaması, bir yılda bir sınıf dört öğretmen değiştirdi." (İlkokul Müdürü, Erkek)*

Eğitim yöneticilerinin (15) yakındığı Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarından biri de Suriyeli öğrencilerdir. Bir erkek ilkokul müdür yardımcısının görüşü şu şekildedir: *"Suriyeli veliler ile dil olarak anlaşamama, velilerin kendi çocukları ile Suriyeli öğrencilerin aynı sınıfta olmalarını istememeleri en önemli sorunu oluşturmaktadır."*

Eğitim yöneticilerinden bir kısmı (12) Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorununu bütçe yetersizliği olarak belirtmektedir. Bütçe yetersizliğiyle ilgili olarak bir kadın ilkokul müdür yardımcısının yanıtı şöyledir: *"İlkokul, ortaokul, temel eğitim okullarına parasal kaynak gönderilmemesi."*

Bazı eğitim yöneticilerinin (6) görüşlerine göre Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunu şikayet servisleriyle ilgilidir. Bir erkek ortaokul müdür yardımcısı sorunu şöyle dile getirmiştir: *"Velinin ve öğrencinin şımarık ve … tavırları karşısında öğretmen ve idarecinin BİMER-CİMER gibi uygulamalarla ezilmesi."*

Türk Milli Eğitim Sisteminde yaşanan bir başka en önemli sorunun ise okul binalarının yeterli olmadığına yönelik eğitim yöneticilerinin (5) görüşleridir. Bir erkek ilkokul müdür yardımcısının konu ile ilgili yanıtı dikkat çekicidir: *"Okul binalarının öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte yapılmaması ve donatılmaması."*

Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorununun öğretim programında sanata ve spora yer verilmemesi olarak belirten görüş şöyledir: *"Bence en önemli sorun eğitimde sanata, spora yeterince yer verilmemesi. Her şeyin kağıt üzerinde kanunlar, yönetmeliklerde yazılması ama uygulanmaması."(İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*

Edim (performans) değerlendirmesinin olmamasını Türk Milli Eğitimin Sisteminin en önemli sorunu olduğunu belirten bir erkek şube müdürünün görüşü şöyledir: *"Çalışan ile çalışmayan aynı değerde, bu büyük bir sorun."*

Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorununu okul ders saatlerinin uzunluğu olarak gören bir erkek ilkokul müdürü görüşünü şöyle açıklamıştır: *"… ilkokullarda ders saatinin fazla olması en önemli sorunları oluşturuyor. Altı ders saati çok fazla."*

Eğitim yöneticilerinin Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarından en önemlisi olarak sıraladığı diğer sorunlar; ders kitaplarının içeriğinin oturmamış olması (ilkokul müdürü), sınıfların kalabalık oluşu ve ikili öğretim (ortaokul müdür yardımcısı, ilkokul müdürü), nepotizm (akraba kayırmacılığı) (ilkokul müdürü), bölgesel farklılıklardır (ilkokul müdürü). Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

> *"Ders kitaplarının içeriği hâlâ sistemde oturmamış durumda…" (İlkokul Müdürü, Erkek)*
>
> *"Sınıfların kalabalık oluşu, öğretmen ihtiyacı, ikili eğitim…(Ortaokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*
>
> *"Yönetim kademesinde nepotizm en büyük sorunlardan birisidir."(İlkokul Müdürü, Kadın)*

Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunlarının Çözümüne Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Bir kişinin bir sorun ile ilgili görüşünün alınması, öneriye dönük bir ipucu verebileceği gibi bir konudaki bir öneri de içinde soruna işaret edebilir. Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerine, Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorununun ne olduğu sorulduktan sonra, bu sorunun çözümü için önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşleri sorulan eğitim yöneticileri Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarına çözüm önerisi olarak eğitimin planlamasını, yönetim kademelerinin yeterliğe dayalı belirlenmesini, eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında eğitim almasını, sistemin sık değişmemesini, kaynak yetersizliğinin giderilmesini, öğretmen eğitiminin nitelikli duruma getirilmesini, şikayet mekanizmalarının kaldırılmasını, aile eğitiminin yapılmasını, ülkeye özgü milli bir eğitim sisteminin oluşturulmasını öncelikli olarak belirtmişlerdir.

Bu bağlamda çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin önemli bir bölümü (67) eğitim planlamasının Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözümünde önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu önerilerden biri şöyledir: *"Toplum ihtiyaçları dikkate alınarak eğitimin planlanması gerekir. Günümüzde yaşanan problemlerin bir kısmı bundan kaynaklandığını, planlama yapılmadığı için yaşandığını düşünüyorum." (Ortaokul müdürü, Kadın)*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin önemle vurguladıkları bir öneri, eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yeterliği ile ilgilidir. Eğitim yöneticilerinden bir bölümü (21) yönetim kademelerinin yeterliğe dayalı belirlenmesi ve politikadan uzaklaştırılmasının Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarını çözeceği görüşündedir. Bir kadın şube müdürünün yanıtı şöyledir: *"Tüm yönetim kademelerinde liyakat ve kariyere önem verilmelidir. Yönetim kademeleri aşamalı olmalı ve kriterler siyaset kurumlarından uzaklaştırılmalıdır."*

Eğitim yöneticilerinin, eğitim yönetimi alanında eğitim almaları gerektiği çalışma grubunda yer alan eğitim yöneticilerince (23) dile getirilmiş, bunun sorunların çözümünde etkili olacağı öngörülmüştür. Bir kadın ilkokul müdür yardımcısının görüşü, önerileri özetlemektedir: *"Eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek eğitiminin yanında yöneticilik alanı açılmalı ve örgütü yöneten kişilerin buralarda eğitim alarak gelmeleridir."*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinden bir bölümü (11) sistem içerisinden yönetici seçilmesinin Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarını çözmede etkili olacağını belirtmektedir. Bir erkek ilkokul müdür yardımcısı sorunların çözümünde içeriden yönetici seçmeyi şu şekilde dile getirmektedir: *"Eğitimi yönetenlerin eğitimin içerisinden gelmesi gerekir."*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinden bir bölümü (11) Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözülmesi için etkili yönetici seçilmesinin önem taşıdığını belirtmektedir. Konuyla ilgili bir görüş çarpıcıdır: *"Önce vatanım diyen donanımlı insanlar, etkili yöneticiler, yönetici olarak görevlendirilmelidir."(Şube Müdürü, Kadın)*

Eğitim yöneticileri, Türk Milli Eğitim Sisteminin sık değiştirilmemesini, milli bir eğitim sisteminin oluşturulmasını ve sistemin yeniden yapılandırılmasını önermektedir. Buna göre eğitim yöneticilerinden bazıları (9) Türk Milli Eğitim Sisteminin sık değişmesini en önemli sorun olarak gördükleri için çözüm olarak sistemin sık değiştirilmemesini önermektedirler. Bir erkek ortaokul müdürü önerisini şöyle belirtmektedir: *"Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatının da alanda çalışmakta olan kişilerden oluşturulan, akademik paydalarla desteklenen bir sistemin oluşturularak bu sistemin bir daha değiştirilmeden, güncellenmesi (sadece güncellenmesi)."*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticileri Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözülmesi için Milli bir eğitim sisteminin oluşturulması (12) gerektiğini belirtmişlerdir. Konu, şu öneride özetlenmiştir: *"Tüm çevrelerin temel değerler çerçevesinde bir araya gelerek ortak milli bir sistemin oluşturulması." (Ortaokul Müdürü, Kadın)*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinden bazıları (7) da sistemin yeniden yapılandırılmasının Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarına çözüm olacağını belirtmektedir. Buna ilişkin bir kadın ilkokul müdürünün önerisi şöyledir: *"Sistemin yeniden oluşturulması, Ankara, 81 ilin raporlarından ana raporu hazırlayıp, milli sistemin oluşturulması."*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerine göre Türk Milli Eğitim Sisteminde yaşanan sorunların çözümünde kaynak yetersizliğinin giderilmesi (23) önem taşımaktadır.

Kaynak yetersizliğinin giderilmesinin sorunların çözümünü sağlayacağını belirten bir erkek ortaokul müdürünün yanıtı şöyledir: *"Eğitim kurumlarının maddi problemlerin sistem tarafından çözülmesi,... Okulların tüm kaynak ihtiyaçlarının maddi olarak çözülmesi gerekir."*

Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözümünde çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinden bir kısmı (19) öğretmen eğitiminin nitelikli duruma getirilmesinin önem taşıdığını belirtmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirmeye ilişkin bir erkek ilkokul müdür yardımcısının görüşü şu şekildedir: *"Öğretmen eğitim sisteminin nitelikli hale getirilmesi. Kültürel anlamda ve alan anlamında donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi."*

Eğitim yöneticilerinin bir bölümü (19) Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözümü için özlük haklarının iyileştirilmesini önermektedir. Bir erkek ilkokul müdürünün önerisi şöyledir: *"Özlük ve maddi haklarda yapılacak iyileştirmeler ile sorun çözülebilir."*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticileri (16) Milli Eğitim Sisteminde yaşanan sorunların dile getirildiği BİMER, CİMER, Alo 147 gibi şikayet mekanizmalarının sorun kaynağı durumuna geldiğini, kaldırılması gerektiğini önermişlerdir. Şu görüş durumu özetlemektedir: *"BİMER, CİMER gibi bütün hatların kaldırılması, Milli Eğitim Sisteminin en büyük sorunlarının çözümünü sağlayacaktır." (İlkokul Müdürü, Erkek)*

Eğitim yöneticilerinin bir bölümü de (15) Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözümünde aile eğitiminin etkili olacağını düşünmektedir. Bu görüşü belirtenler arasında bir erkek ortaokul müdür yardımcısının görüşü şöyledir: *"Kendi değerimize uygun eğitimin önce ailelere verilmesi gerekiyor."*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinden bazıları ise (12) Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının kuram-uygulama (akademisyen ve saha) işbirliğinin sağlanmasıyla çözüleceğini vurgulamaktadır. Bu görüşü özetleyen bir öneri şöyledir: *"Sistemi bilen, anlayan akademisyen, uzman ve saha uygulaması içerisinde bulunan kişilerden komisyon kurulması ve işbirliği yapması." (Şube Müdürü, Erkek)*

Eğitim yöneticilerinden bir bölümü (12) edim değerlendirmesine ilişkin bir sistemin gelmesinin Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözümünde önem taşıdığını belirtmektedir. Bunlar içinden bir öneri durumu açıkça belirtmektedir: *"Çalışanın farkının olması gerekir. Çalışan ile çalışmayan bir olmamalı. Performanslar değerlendirilmeli ve ona göre bir süreç izlenmelidir. Fazla ek ders, ücret, ödül vb. (İlkokul Müdürü, Erkek)*

Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarından birisinin üst ve alt yönetim arasında iyi bir iletişim olmaması, çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin bir bölümünce (11) belirtilmiştir. Konu, şu öneriyle özetlenmiştir: *"Üst makamlarda bulunanların eğitim-öğretim yılı içerisinde belirlenen zamanlarda en alt kademeyle bir araya gelmesi." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

Eğitim yöneticilerinden bazıları ise nitelikli öğretmen yetiştirilmesi (11) ve öğretmen yetiştirmeye özgü kurumların açılmasının (9) sorunların çözülmesi için önem taşıdığından söz etmişlerdir. Bu konuda belirtilen iki öneri şöyledir:

> *"Nitelikli öğretmen yetiştirme, insan yetiştirme." (Şube Müdürü, Erkek)*

> *"Öğretmen yetiştiren okulların açılması. Köy Enstitüleri, öğretmen okulları gibi." (Şube Müdürü, Kadın)*

Eğitim yöneticilerinin bir bölümü (11) Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözülmesinde öğretmene değer verilmesini de vurgulamaktadırlar. Bir erkek ortaokul müdürünün önerisi şöyledir: *"Öğretmenlerin yetkilerinin arttırılması, gereksiz şikayetlerin önlenmesi. Öğretmenlere gereken ilginin, değerin gösterilmesi. Öğretmenlerle ilgili olumsuz cümlelerin bakanlıkça kullanılmaması."*

Ders kitaplarının güncellenmesi (11) ise çalışma grubundaki eğitim yöneticilerince Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözümünde önerilmektedir. Bir erkek ilkokul müdürüne göre: *"Ders kitaplarındaki bilgiler daha zengin ve çağdaş olmalı."*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticileri hukuksal düzenlemelerin (mevzuatın) hazırlanmasında hukukçuların (9) ve okul üyelerinin görüşlerinin alınmasını (11) sistemdeki sorunları en aza indireceğini belirtmektedir. Bu kapsamda bir öneri şöyledir: *"Mevzuat dairesinin yönetmelikleri çıkarırken hukukçulardan vb. görüşlerin alınması, devamlı iptal edilen maddeler olmamalı." (Şube Müdürü, Erkek)*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinden bir bölümü (9) de Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunlarının çözümü için eğitimin öncelikli olarak üretime yönelik olması gerektiğini belirtmiştir. Bu konudaki bir öneri aynen şöyledir: *"Eğitim öncelikli olarak üretime yönelik olmalı ama kültürel değerler de yok sayılmamalı" (Şube Müdürü, Erkek)*

Uygulamalı eğitimin Türk Milli Eğitim Sisteminin bazı sorunlarının çözümünde etkili olacağını belirten eğitim yöneticileri de olmuştur (9). Konuyla ilgili bir görüş şöyle belirtilmiştir: *"Eğitim-öğretim içeriğinin sadeleştirilip yaparak yaşayarak öğrenme, uygulamalı eğitim faaliyetlerinin arttırılması Milli eğitim sisteminin birçok sorununu çözecektir." (İlkokul Müdürü, Erkek)*

Türk Milli Eğitim Sistemindeki sorunların çözümüne ilişkin çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinden bir bölümünün (9) bir başka önerisi ise okul binalarının koşullarının iyileştirilmesi olarak açıklanmıştır. Okul binalarının güncellenmesine ilişkin önerisini bir erkek ortaokul müdürü şu şekilde belirtmektedir: *"Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, her okulun yeterli bahçesinin olması, spor salonlarının olması, resim, müzik ve beden eğitimi derslerinde bu alanların kullanılması."*

Öğrencilerin özel yeteneklerine göre yönlendirilmesi de çalışma grubundaki bazı eğitim yöneticilerince (8) sistemin sorunlarının çözümü için gerekli görülmektedir.

Konuyla ilgili bir öneri aynen şöyledir: *"Çözüm için ilkokuldan başlamak üzere öğrencinin temel yeteneklerine göre yönlendirilmesi gerekir". (Şube Müdürü, Kadın)*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinden bazıları (3) evrensel değerlerin hedeflenmesinin sistemdeki sorunların çözülmesinde önem taşıdığını belirtmektedir. Bir erkek ilkokul müdürünün konu ile ilgili görüşü şöyledir: *"Evrensel değerlerin kabul edilmesi, en az gelecek 20 yıllık bir süreyi kapsayan planlamanın yapılması gerekir."*

Okulun-İlçenin En Önemli Sorunlarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerine görev yaptıkları okulun (ilçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürleri bu soruyu görev yaptıkları birim açısından yanıtlamışlardır) en önemli sorununun ne olduğu da soruldu. Eğitim yöneticileri okullarının-ilçelerinin en önemli sorunlarını öğretmenlerin gelişimlerini sürdürmek istememesi ve eğitimcilerin eğitiminin yeterli olmaması, öğretmenlerin güdülenmemesi (motivasyonu), okulun fiziki koşullarının yetersizliği, okula dış (siyasi ve veli) müdahaleler ile yeterliğe dayalı olmayan atamalar, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, eğitim yöneticilerince yıldırmayı (mobbing) öncelikle belirtmişlerdir.

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin bir bölümü (21) kendi birimlerinin (okul-ilçe milli eğitim) en önemli sorununun öğretmenlerin gelişimlerini sürdürmek istememesi ve eğitimcilerin eğitiminin yeterli olmamasını (11) belirtmişlerdir. Eğitim yöneticilerinden ikisinin konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

> *"Eğitimcilerin eğitimi en önemli sorunlardan birisini oluşturuyor."(İlçe Milli Eğitim Müdürü, Erkek)*

> *"Kendi kurumumda karşılaştığım en önemli sorun öğretmenlerimizin kendini geliştirememeleri, belli kalıplar dışına çıkmamaları, yeni gelişmelere kapalı olmaları." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

Öğretmenlerin güdülenmesi (motivasyonu) (9), öğretmenlerin çalışma saatleri (8) ve ücretli öğretmenlik (5) konuları da çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin görev yaptıkları birimde en önemli buldukları sorunlar arasında yer almaktadır. Eğitim yöneticilerinden ikisinin görüşleri şöyledir:

> *"Öğretmenlerin görevlerini yerine getirmede isteksiz olması ve görevlerini yerine getirmemeleri…"(İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*

> *"En çok etkileyen sorun okullardaki ücretli öğretmen sorunudur. Çünkü sorun benim dışımda gelişen ve çözümlemede de etkin olamayacağım bir sorun bu sorun; okuldaki öğrenciyi, aileyi ve başarıyı etkiliyor, ücretli öğretmenlik."(Ortaokul Müdürü, Erkek)*

> *"Öğretmenlerin derslerine zamanında girmemeleri buna idare olarak hiçbir şey yapamamamız." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticileri okulların fiziki koşullarına ilişkin sorunlar (14), okulların kaynak sorunları (9), okulun öğrenci kapasitesinin yetersizliği (4) konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim yöneticilerinden bu sorunları dile getirenlerden ikisi durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> "*Okulumuzda en önemli sorun, okul bahçesinin küçük olması, oyun alanlarının olmaması; okulun fiziksel koşulları sorunlu." (İlkokul Müdürü, Erkek)*

> "*Sınıf mevcutlarının 60 civarı, okul mevcudunun 3.000 olması en büyük sorunlarımızdan." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinden bir bölümü (17) dış müdahalelerin ve politikaların etkisini okullarında-ilçelerinde yaşadıkları en önemli sorun olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim yöneticileri veli müdahalesi (19) ve yeterliğe dayalı olmayan atamaları (11) da okullarının en önemli sorunu olarak belirtmektedirler. Eğitim yöneticilerinin bazılarının görüşleri şöyledir:

> "*Kurumun işlerine siyasilerin müdahale etmesi." (Şube Müdürü, Erkek)*

> *"Liderlik vasıflarına sahip olmayan, ancak referans kelimesiyle yumuşatılmış ve kendilerince kabul görülen bir havaya sokulmuş, torpile sahip idarecilerin olması."(İlkokul Müdürü, Erkek)*

> *"Öğrenci velilerinin sınıflara, eğitim-öğretime ve öğretmene çok fazla müdahale etmesi, rahatsızlık vermesi." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

Okullarda-ilçelerde yaşanan bir başka en önemli sorun personelin yeterli olmamasıdır (12). Bir erkek şube müdürü sorunu şu şekilde belirtmektedir: "*Yetişmiş insan eksikliği bizim en büyük sorunumuzu oluşturuyor."*

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin en önemli gördüğü sorunlar arasında, öğrenciden kaynaklanan sorunlar da vurgulanmıştır: Öğrencilerin okulu sevmemeleri (17), öğrencilerin disiplin sorunları (13), öğrencilerin istenmeyen davranışları (9), akademik başarı düşüklüğü ve devamsızlık (2). Bazı eğitim yöneticilerinin sorunlara ilişkin görüşleri şöyledir:

> "*Öğrencilerin okulu sevmemesi, değerler eğitimine önem verilmemesi, öğretimin eğitimin önüne geçmesi, okuma yazmadan önce değerlerin verilmesi." (İlkokul Müdürü, Kadın)*

> "*Okulumuzda karşılaştığımız en önemli sorun istenmeyen öğrenci davranışları (diğer öğrenciler için çok ciddi tehlike oluşturan)."(Ortaokul Müdürü, Erkek)*

> "*Yöneticiliğimiz esnasında bizi en çok etkileyen sorun öğrencinin disiplinsiz davranışları." (Ortaokul Müdürü, Erkek)*

> "*Okulumdaki en önemli sorun devamsızlık ve başarısızlık." (İlkokul Müdürü, Erkek)*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin bir bölümü (21) veli-öğretmen çatışması (21) ve ailenin ilgisizliği (14) sorunlarını, görev yaptığı okulun en önemli sorunu olarak belirtmiştir. Bu konuda belirtilen iki görüş şöyledir:

> *"Velinin öğretmene, öğretmenin veliye güveninin kalmaması, öğretmenlerin artık gelecek tepki ve şikayetlerden korkarak sadece 'dersimi işlerim' mantığında olması suya, sabuna dokunmaması. Velilerin öğretmeni eğitici değil sadece öğretici olarak görmesi. Çocuğunun gayri ahlaki davranışı için görüşmek isteyen öğretmene velinin 'sen benim çocuğuma karışamazsın, sen sadece dersini anlat' diyerek öğretmeni aşağılaması. (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

> *"Ailelerin eğitime olan bakışı, ilgisizliği." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

Okullarda-ilçelerde yaşanan en önemli diğer sorunlar ise eğitim yöneticilerince yıldırma (mobbing) (16), ikili öğretim uygulamaları (8), iş güvenliği (7) ve sağlığı (hijyeni) ilgilendiren (4) sorunlar olarak sıralanmaktadır. Bu sorunlarla ilgili dört görüş şöyledir:

> *"İş güvenliği (imkansızlık) nedeniyle önlem alınmaması."(İlkokul Müdürü, Erkek)*

> *"İkili öğretim uygulaması…"(İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

> *"Okulumdaki en önemli sorun, okulu ve paydaşları ilgilendiren genellenebilecek problemi çözme yöntemi ve fikirlerinin tek bir kişi üzerinden yürütülmesi, idari yönetimin istişare yapmayı uygun bulmaması. İdareciler arasındaki yaş farkının fazla olması ve genç idarecilerin fırsatları değerlendirmesine, planlamasına engel olunması. (Mobbing)" (Ortaokul Müdürü, Erkek)*

> *"Okulda zehirlenme olayı, idareciliği bıraktım gelen idareci arkadaş beni kantin-kooperatife verdi. İki ay sonra 3. sınıf öğrencilerinden bir iki çocuğun karnı ağrımış, sağlık ocağına gidiyorlar yedikleri simit ya da poğaçadan zehirlendiklerini söylüyor. Gelince bunlar sınıfa bütün sınıf senin de karnın ağrıyor diyor. Tüm sınıf hastaneye kaldırılıyor." (İlkokul Müdürü, Erkek)*

İlçe milli eğitim müdürlüğünde görev yapan yöneticiler yaşadıkları en önemli sorunu, uzmanı olmadıkları işleri gerçekleştirmeleri olarak belirtmişlerdir. İlçe milli eğitim müdürlüğünde görevli bir erkek şube müdürü sorunu şöyle dile getirmektedir: *"Yaklaşık on yedi tane bölüm olduğundan, her şube müdürü, her bölüme bakmaktadır. Bazı bölümler ciddi uzmanlık alanı gerektirmektedir. Örneğin inşaat, emlak, muhasebe."*

Çalışma grubunda yer alan eğitim yöneticilerinin tümünün okullarında ya da il-ilçelerinde göçmen öğrenciler bulunmaktadır. Bu durumu eğitim yöneticilerinden bazıları (19) okulun en önemli sorunu olarak görmektedir. Eğitim yöneticilerden ikisi sorunu şöyle belirtmektedir:

"Okulun, çevrenin göç alması ve öğrenci nakillerinin sürekli olması, okulun bulunduğu çevrede Romen vatandaşların bulunması ve bunları okulumuza kazandıramıyoruz, erken okulu terk etmeleri…" (Ortaokul Müdürü, Erkek)

"Okulumuzun en büyük sorunu maddi kaynaklarımızın kısıtlı olması bir de Suriyeli öğrencilerin fazla olması." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde bazı sorunların, sistemin ve okulun ortak sorunları olduğu gözlenebilir.

Okulun-İlçenin Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerine görev yaptıkları birimde (okul-ilçe milli eğitim müdürlüğü) yaşadıkları en önemli sorunun çözümü için önerilerini yazmaları istenmiştir. Eğitim yöneticilerinin önerileri arasında kaynak yetersizliği, eğitimin siyasetten ayrılması, eğitim sistemimizin milli duruma getirilmesi, okulun fiziksel koşullarında değişiklik yapılması, farklı kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yapılması, iyi yönetici yetiştirme ve yeterliğe göre yönetici atama, öğretmenlerin güdülenmesi, öğretmenlik mesleğinin özendirilmesi, öğrencilere yönelik önlemler alınması, velilerle iletişim ve veli eğitimi, şikayet mekanizmalarının kaldırılmasını öncelikli olarak belirtmişlerdir.

Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin önemli bir bölümü (32) okullarında-ilçelerinde yaşadıkları en önemli sorunu kaynak yetersizliği olarak belirtmektedir. Dolayısıyla öneriler de bu sorunun çözümlenmesine yöneliktir:

"İlçe milli eğitim müdürlüklerimize de maddi destekler verilmeli." (Şube Müdürü, Erkek)

"Devletin her okula bütçe vermesi gerekiyor…" (İlkokul Müdürü, Erkek)

Eğitim yöneticilerinden önemli bir bölümü (31) eğitimin siyasetten ayrılmasını ve eğitim sistemimizin milli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşü savunan bir erkek ortaokul müdürünün görüşü şöyledir: *"Siyasi müdahalelerden uzaklaşması. Eğitim sistemimizin milli hale getirilmesi."*

Eğitim yöneticilerinden bazıları (28) okulun fiziksel koşullarında değişiklik yapılmasının sorunlarının çözümüne yardımcı olacağını düşünmektedir. Bu görüşteki bir ilkokul müdür yardımcısı ve bir ortaokul müdürünün yanıtı şu şekildedir:

"Onarım-tadilat ya da yeniden yapım yoluyla hem öğrencilerin hem personelin severek, benimseyerek eğitim-öğretime hazır bir bina."(İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)

"Tekli eğitime uygun binaların yapılması ve sınıf kapasitelerinin evrensel normlara uygun hale getirilmesi." (Ortaokul Müdür Yardımcısı, Erkek)

Eğitim yöneticilerinden bir kısmı ise farklı kuruluşlar ile yapılacak olan işbirliklerinin (23) sorunların çözümünde etkili olacağını belirtmektedir. Bir kadın ilçe milli

eğitim müdürünün görüşü şöyledir: *"Yerel yönetimler, okul-aile birlikleri, proje, diğer kurumlar, STK ve iş adamlarından destek bularak çözmeye çalışıyoruz."*

Eğitim yöneticileri sorunların çözümünde iyi yönetici yetiştirme modellerinin (19) ve yeterliğe göre yönetici atamanın (11) da önem taşıdığını belirtmişlerdir. Bir ilkokul müdürü ve bir ortaokul müdür yardımcısının önerisi şöyledir:

> *"Özel bir sınavla, yönetici yetiştiren bir eğitim kurumundan mezun ve sürekli eğitimden geçen ancak üzerinde siyasi erkin baskısını hissetmeyen liderlik vasıflarına sahip okul liderleri yetiştirmeliyiz." (İlkokul Müdürü, Erkek)*

> *"Her okula belirli bir bütçe ayrılması ve liyakata göre yönetici atanarak bunların adil kullanılması…" (Ortaokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*

Eğitim yöneticilerinin öğretmene yönelik çözüm önerileri değerlendirildiğinde öğretmenlerin güdülenmesi (19), öğretmen yetiştirme (12), öğretmenlik mesleğinin özendirilmesi (10) dikkati çekmektedir. Eğitim yöneticilerinin sorunların çözümüne ilişkin önerilerinden bazıları şöyledir:

> *"Öğretmen eğitiminin nitelikli hale gelmesi ve atamaların ihtiyaca göre yapılabilmesi."(Ortaokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*

> *"Öğretmenin statüsünün arttırılması, saygınlığının kazandırılması, dış müdahalelerin engellenmesi."(İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*

> *"Öğretmenlerimizin genelde motivasyonlarının düşük olması. Sürekli bazı bahanelerin ardına saklanmış olması."(İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

Araştırmaya katılan eğitim yöneticileri öğrenciler ile ilgili bazı değişikliklerin okullarındaki-ilçelerindeki sorunların çözümünde etkili olacağını belirtmektedir. Bunun için öğrencilere okulun sevdirilmesini (17), öğrencilerin devamsızlıklarının araştırılmasını (3), ikili öğretimin sonlandırılmasını (9) ve psiko-sosyal destek (3) birimlerinin açılmasını önermektedirler. Buna göre:

> *"Öğrencilere okulun sevdirilmesi ile ilgili etkinlikler…"(İlkokul Müdürü, Erkek)*

> *"Devamsızlıkların araştırılması, haklı bir nedeni yoksa yasal müeyyidelerin uygulanması…"(Ortaokul Müdürü, Erkek)*

> *"Fiziki kapasitemizin arttırılarak, normal eğitime geçişimizin sağlanması…" (İlkokul Müdürü, Erkek)*

> *"… yabancı öğrenciler için ayrı bir okul ve müfredat uygulanması." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

> *"… rehberlik servisi tarafından öğreci-veli-doktor-psikoloğa yönlendirildiği halde veli için devlet hastanesinden randevu çok ileri tarihlerde mümkün olu-*

yor. Fakat sorun tehlikeli olarak devam ediyor. RAM'lar geliştirilip öğrencileri direkt yönlendirebileceğimiz psikososyal destek birimleri…" (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)

Araştırmaya katılan eğitim yöneticileri (daha çok ilçede görevli) personel ile ilgili yaşanan sorunlara şu çözüm önerilerinde bulunmuşlardır: Personelin niteliğini artırma (11), yeterli sayıda personel görevlendirilmesi (9), personel eğitim harcamaları desteği (8). Konuyla ilgili birkaç öneri şöyledir:

"Personelin mutlaka nitelikli hale getirilmesi gerekiyor. Bunun için personel çalıştırma mevzuatı değişmeli. (Şube Müdürü, Erkek)

"Personel takviyesi." (Şube Müdürü, Erkek)

"Türkçe öğretici, rehber öğretmen, danışman öğretmen görevlendirilmesidir. Ayrıca bu öğrencilerin kırtasiye, giyim ve ders araç-gereç materyali temin edilmelidir." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)

Veli iletişimi (11) ve veli eğitiminin (9) okulda yaşanan sorunların çözümünde etkili olacağı, araştırmaya katılan eğitim yöneticilerince belirtilmiştir. İki eğitim yöneticisinin görüşü konuya ışık tutmaktadır:

"Velilerin bu kadar sınıf içine dahil edilmemesi için önce sistem bunu kaldıracak. Daha sonra müdür ve müdür yardımcılarının 'ortak tutumu' olmalı. Bir veli çıkarken birini çıkarmamazlık yapılmaz." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)

"Veli eğitim programları ile önce iyi bir veli nasıl olunuru öğretmemiz lazım…"(İlkokul Müdürü, Erkek)

Çalışma grubundaki eğitim yöneticileri, okulun-ilçenin sorunlarının çözülmesi için şikayet mekanizmalarının ortadan kaldırılmasını (17), edim değerlendirmesi yapılmasını (7), planlama yapılmasını (5), alan araştırmalarının yapılmasını (3) önermektedir. Konuyla ilgili birkaç öneri aşağıda verilmiştir.

"Sürekli performans değerlendirme yapılmalı…" (Ortaokul Müdürü, Erkek)

"BİMER-CİMER ve ALO147'nin aslına uygun kullanılması veli ve öğrenciyi her şeyin üstünde tutmamak, bıçaklanan bir öğretmen ya da müdür olduğu zaman bakanımızın sosyal medyaya çıkıp 'benim öğretmenime dokunamazsınız' demesi…" (Ortaokul Müdürü, Erkek)

"Daha çok öğretmen kavramının değerini, önemini, iletişim şeklinin nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalar yapmak seminer, anket…" (Müdür Yardımcısı, Erkek)

"Daha planlı bir şekilde ilerlenmeli, bir yıllık, üç yıllık beş yıllık planlamalar yapılmalı ve takip edilmelidir." (Lise Müdürü, Erkek)

Okulda-İlçede Çözülemeyen Sorunlara İlişkin Bulgular

Eğitim yöneticilerinin çözemediklerini belirttikleri sorunlar arasında veli ilgisizliği, cinsel istismar olayları, öğretmenlerin gereksiz rapor almaları, çocuk gelinler, siyasi müdahaleler, madde bağımlılığı, okulda şiddet, güvenlik sorunları, öğretmen çatışmaları, öğrenci devamsızlığı, sağlıksız yönetici atamaları, okulun fiziki koşulları, Suriyeli öğrenciler, şikayet mekanizmaları yer almaktadır.

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin bir bölümüne (22) göre okullarında çözemedikleri bir sorun, öğrencilerin devamsızlığıdır. Bu sorun ile ilgili bir kadın ilkokul müdür yardımcısı şunları söylemektedir: *"Sürekli devamsız olan öğrencilerimizin okula devamını sağlayamadık."*

Eğitim yöneticilerinin çözemediklerini belirttikleri sorunlar arasında okulda şiddet (19), cinsel istismar (17), madde kullanımı (9) yer almaktadır. Konu ile ilgili iki görüş verilmiştir:

> *"Velinin ilgisizliği, cinsel istismar olayları…" (İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*

> *"Bizi aşan problemler oluyor; aile içi taciz olayları, öğretmen raporları, madde bağımlılığı, kavgalar…" (Ortaokul Müdürü, Erkek)*

Eğitim yöneticilerinin birimlerinde (okullarında-ilçelerinde) çözemedikleri sorunlardan biri de öğretmenlerden kaynaklanmaktadır: Öğretmenler arasındaki kavgalar (17), öğretmenlerin gereksiz rapor alması (8). Konu ile ilgili bir erkek ortaokul müdürü *"Öğretmenler arasındaki kavgalar…"*, bir erkek lise müdürü de *"Öğretmenlerin gereksiz rapor alması"* biçiminde yazmıştır.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticileri okullarında-ilçelerinde çözemedikleri sorunlar içinde Suriyeli öğrenciler (15) konusunu belirtmişlerdir. İki görüş şöyledir:

> *"Suriyeli öğrencilerin belli bir düzen ve nizamla okula kayıt olma dönemi belirlenmemesi kafalarına esince kayda gelmeleri…" (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

> *"Tüm okulumuzun mevcudu suriyeli öğrenci olduğu için yeteri kadar Türkçeyi kullanma becerilerinin gelişmemiş olması, Türkçe dinleme, konuşma, anlama, okuma, yazma becerilerini geliştirme…" (İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)*

Eğitim yöneticilerinin okullarında çözemedikleri başka sorunlar arasında okul binasından kaynaklanan sorunlar (9), ikili öğretim (7), internet eksikliği (3) ve kız öğrencilerin okuldan alınarak evlendirilmesi (1) yer almaktadır. Eğitim yöneticilerinden bazıları sorunlarını şu cümleler ile belirtmişlerdir:

> *"Bina ile ilgili kaynaklanan sorunları çözememekteyiz. Su deposunun olmaması, kalorifer sisteminin eski olması, bahçenin dar olması, merdivenlerin yetersiz kalması, hala ikili eğitim yapmamız…"(İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

"İkili eğitim ile ilgili büyük sorunlar yaşanmaktadır." (İlkokul Müdürü, Erkek)

"İnternet yokluğu ve kızların okuldan alınıp evlendirilmesi sorunları…" (Lise Müdürü, Erkek)

Araştırmaya katılan eğitim yöneticileri okullarında-ilçelerinde çözemedikleri sorunlar içinde şikayet mekanizmalarının (11) olduğunu belirtmişlerdir. Bir erkek ilkokul müdür yardımcısı bunu şöyle dile getirmiştir: *"Velilerin en ufak şeyde sürekli şikayete gelmesi, Alo 147'yi araması,…"*

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinden bazıları ise okullarında-ilçelerinde siyasi ilişkiler (3), okulun güvenliği (2), yöneticilerin eğitim yönetimi alanında yeterli olmamaları (3) konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sorunları şu görüşler daha iyi açıklamaktadır:

"Siyasi ilişkileri çözemedim." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Kadın)

"Okulumuzun önünden karayolu geçmektedir. 2010 yılından bu yana 18 çocuğumuzun ölümüne sebep olmuştur. Tüm resmi kurumlara başvurdum hiçbir çözüm alamadım."(İlkokul Müdürü, Erkek)

"Yeterli bilgiye sahip olmadığımız için bazı noktalarda tıkanıyoruz. Yardımcılarım da bu konu ile ilgili bir eğitim almıyor. Süreci nasıl yöneteceğimizi kendi deneyimlerimizle öğreniyoruz." (Ortaokul müdürü, Erkek)

Eğitim Yöneticilerince Kullanılan Sorun Çözme Tekniklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, eğitim yöneticilerine okullarında-ilçelerinde yaşadıkları sorunları çözmek için hangi sorun çözme tekniklerini kullandıkları da soruldu. Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin açıklamalarından görüşme, beyin fırtınası, balık kılçığı, odak küme gibi sorun çözme tekniklerini kullandıkları, deneyimli yöneticilere danıştıkları, hukuksal metinleri inceledikleri anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda çalışma grubundaki yöneticilerin görüşlerine göre sorun çözmede ağırlıklı olarak görüşme (48) tekniğinin kullanıldığı saptanmıştır. Eğitim yöneticilerinin konuya ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

"Karşıdaki kişiyi dinlemek, dinlediğimiz olayın sebeplerini incelemek. Sebeplerine göre çözüm yollarını önermek."(Şube Müdürü, Erkek)

"Sorun çözümünde soruları sıraya koyup en çok etkilenen kitlenin çözümünü yapmaya çalışıyorum. Daha önce karşılaştığım bir sorunsa kendi yöntemimi kullanıyorum."(İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)

Eğitim yöneticilerinin belirttikleri görüşlerden balık kılçığı (38), beyin fırtınası (14), odak küme tekniğini (13) kullandıkları anlaşılmaktadır:

"Problem çözme sürecinde beyin fırtınası tekniğini, sorun yaşayanlar ile görüşme tekniğini kullanıyorum."(İlkokul Müdürü, Erkek)

"Sorunu-problemi kabul etmekle başlar, problemle ilgili tespitler yapılır. Problemle ilgili kişiler dinlenir. Problemin kaynağı belirlenir. (Analiz), problemi ortadan kaldıracak kişi ya da kurumlar ile görüşür, problem karşısında yapabileceklerimiz belirlenir. Bizi aşarsa ilgili kuruluşa bildirilir." (Ortaokul Müdürü, Erkek)

"Önce problemin kaynağını bulmak lazım. Analiz-sebep-sonuç belirleme-anlama-çözme seçeneği belirleme-riskleri analiz etme-çözüm seçime–karar…"(İlkokul Müdürü, Erkek)

Çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin sorun çözme sürecinde deneyimli yöneticilere danıştığı (18) anlaşılmaktadır: *"Tecrübeli müdürlerime danışıyorum." (İlkokul Müdür Yardımcısı, Erkek)*

Eğitim yöneticilerinin bazıları ise eğitimle ilgili hukuksal metinleri inceleyerek (9) sorunu çözdüğünü belirtmektedir. Konuyla ilgili bir erkek ortaokul müdürünün görüşü şöyledir: *"Sorunun yasal kaynağını öğrenirim, yasal altyapısını öğrenirim. Birden fazla tarafı ilgilendiriyorsa ilgililer ile görüşürüm."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları eğitim yöneticileri tarafından Türk Milli Eğitim Sisteminin sürekli değişmesi, ülkeye özgü bir sistemin olmaması, farklı ülke sistemlerinin uygulanmaya çalışılması, öğretmen ve yönetici görüşleri alınmadan değişiklik yapılması, sınav sisteminin sürekli değişmesi, hukuksal düzenlemelerin sık değişmesi, öğretim programlarının sık değişmesi, yetiştirilmek istenen insan tipinin belirsizliği, yeterliğe önem verilmemesi, plansızlık, istikrarsızlık, öğretmene değer verilmemesi, öğretmen eksikliği, yönetici ve öğretmen yeterlikleriyle ilgili sorunlar, öğretmenin niteliğindeki sorunlar, yönetici atama biçiminin yarattığı sorunlar, ücretli öğretmenlik, okulların fiziki koşullarının uygun olmayışı, bütçe-kaynak yetersizliği, edim değerlendirmesinin olmaması, izleme-denetim mekanizmasının olmaması, öğretim programlarında sanata ve spora yer verilmemesi, bölgesel farklılıklar, sağlıksız bilgi akışı, BİMER, CİMER, Alo 147'nin sisteme zarar vermesi, Milli Eğitim Bakanının farklı meslekten olması, karar almada yukarıdan aşağıya bir sistemin izlenmesi, sorumluluk-yetki dengesizliği, hizmetiçi eğitimin yetersizliği, ölçünlerin (standartların) olmayışı, okul eğitim saatleri, ders kitaplarının içeriği, ikili eğitim, kalabalık sınıflar, yönetim kademesindeki nepotizm (akrabaları kayırma), ders kitaplarının içeriği, bürokrasi süreci, uygulamaların eksikliği, Suriyeli öğrenciler ve iş yükünün fazla olması en önemli sorunlardır. Bu sorunların her biri eğitim sisteminin farklı bir noktasını ilgilendirmekte, ulusal ve yerel düzeyde çözümlere gereksinim duyulmaktadır. Aktaş'ın (2018) yaptığı araştırma da, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmen, okul müdürü, müdür yardımcısı, maarif müfettişi ve şube müdürlerinin görüşlerine göre eğitim sisteminin öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, fiziksel altyapı, finansman ve eğitim programı sorunları belirlenmiştir. Ayrıca nitelikli öğretmen yetiştirilmemesi, öğretmenlerin

mesleki gelişimi sürdürememesi, okulun çalışma koşullarının yeterli olmaması, öğrencilerin sınav stresi yaşamaları, disiplin sorunları, yönetici atama yetiştirme sorunları, okul-veli iletişiminde anlaşmazlıklar, okul binalarının mimari açıdan elverişsiz olması, eğitim bütçesinin yetersizliği, bölgesel farklılıkların dikkate alınmaması ve programda içerik sorunlarının olduğu saptanmıştır. Eğitim sistemin farklı tür ve boyutta sorunları bulunmakta, bu sorunlar okulun farklı iç ve dış üyelerinden kaynaklanmaktadır.

Türk Milli Eğitim Sistemine yönelik incelemelerde sistemsel değişikliklerin sık yapıldığı görülmektedir. Eğitim sistemi iç ve dış nedenlerden dolayı sıklıkla değişim gereksinimi içindedir (Çalık, 2003). Değişimin amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlara ulaşmada gerekli insan gücünün planlanması önem taşımakta, öğretmen ve yönetici yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Ünsal'ın (2018) yaptığı "Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi" isimli olgubilim desenindeki araştırmada farklı branşlarda görev yapan on öğretmenden alınan görüşler sonucunda öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğu ve bunun farklı nedenlerden kaynaklandığı ortaya konulmuştur. Bursalıoğlu (1981) bir okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterlikleri okulun binasına ilişkin koruma ve bakım, okulun içerisinde yer alan demirbaşların kullanımı, koruması ve bakımı, personelin yönetimi, okul ikliminin olumlu olması, yardımcı hizmetlerin sağlanması, okul-çevre ilişkileri, disiplin ve devamın sağlanması olarak belirtmektedir. Bir okul yöneticisinin bu yeterliklere sahip olmaması, önemli sorunlara yol açabilecektir.

Eğitim sisteminde karşılaşılan bir diğer sorun ise plansızlıktır. Eğitimde plansızlık, bir planın olmaması, eğitimin amaçsız bir çaba olarak gerçekleştirilmesine neden olmakta ve sorunlara yol açabilmektedir. Karakütük (2016, 4) planlamayı tasarlama, şu anda bulunulan yerden ulaşılmak istenen yere götürecek eylem olarak tanımlamaktadır. Planlama eksikliği eğitimin hedeflerine ulaşmada sorunlar oluşturacağından kısa, orta ve uzun dönemli planlama yapılmalıdır. Uzun dönemli planlama, uzun dönemli politikaların belirlenmesinde önemlidir.

Sık hukuksal düzenleme değişiklikleri farklı sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Karaman Kepenekçi'nin (2004) yaptığı araştırmada 142 okul yöneticisinden elde edilen veriler değerlendirilmiş ve okul yöneticilerinin eğitim mevzuatının dağınıklığından, sık değiştiğinden ve mevzuattaki bazı ifadelerin yoruma açıklığından dolayı sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada Milli Eğitim Sisteminin sorunlarına çözüm önerisi olarak eğitimin planlanması, yönetim kademelerinin yeterliğe dayalı belirlenmesi, eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında eğitim alması, sistem içerisinden yönetici seçilmesi, etkili yönetici seçilmesi, eğitim sisteminin sık değiştirilmemesi, milli bir eğitim sisteminin oluşturulması ve sistemin yeniden yapılandırılması, kaynak yetersizliğinin giderilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirmeye özgü kurumların açılması, özlük haklarının iyileştirilmesi, öğretmene değer verilmesi, şikayet mekanizmalarının

kaldırılması, aile eğitiminin yapılması, kuram-uygulama (akademisyen ve saha) işbirliğinin sağlanması önceliklidir. Ayrıca ders kitaplarının güncellenmesi, hukuksal düzenlemelerin hazırlanmasında hukukçuların ve okul üyelerinin görüşlerinin alınması, eğitimin öncelikli olarak üretime yönelik olması, eğitimin yaparak-yaşayarak uygulamalı olması, okul binalarının güncellenmesi, öğrencilerin özel yeteneklerine göre yönlendirilmesi, evrensel değerlerin hedeflenmesi önerilmiştir.

Okulun-ilçenin en önemli sorunları olarak da; öğretmenlerin gelişimlerini sürdürmek istememesi ve eğitimcilerin eğitiminin yeterli olmaması, öğretmenlerin güdülenmesi sorunu, okulun fiziki koşullarının yetersizliği, okulların bütçe sorunları, okulun öğrenci kapasitesinin yetersizliği, okula dış (siyasi ve veli) müdahaleler ile yeterliğe dayalı olmayan atamalar, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar (öğrencilerin okulu sevmemeleri, öğrencilerin disiplin sorunları, öğrencilerin istenmeyen davranışları, akademik başarı düşüklüğü ve devamsızlık), göçmen öğrenciler, eğitim yöneticilerince yıldırma, öğretmenlerin çalışma saatleri ve ücretli öğretmenlik, personelin yeterli olmaması, veli-öğretmen çatışması, ailenin ilgisizliği, ikili öğretim uygulamaları, iş güvenliği ve sağlığı ilgilendiren sorunlardır. Ayrıca ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin, yetki alanlarında olan ancak uzmanı olmadıkları işleri gerçekleştirmeleridir.

Personel ile ilgili yaşanan sorunlar eğitim sürecini etkilemektedir. Köstereliođlu ve Bayar'ın (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sisteminin güncel sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 23 öğretmenden elde edilen verilere göre öğretmenin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitim ile eğitimde mesleki yönlendirme en çok değinilen sorunlardandır. Diğer önemli sorunlar ise yönetici yetiştirme ve seçme, öğretmen yetiştirme ve dershaneler, fiziksel altyapı ve donanım yetersizliği, eğitim politikalarının üzerindeki siyasi etki ve öğretmenlerin kariyer basamakları olarak belirlenmiştir. Bıyık'ın (2014) Trabzon'da görev yapan 10 ilkokul/ortaokul müdürü ile yürüttüğü araştırmada okuldaki en çok sorunun personel hizmetleri, eğitim hizmetleri ve okul işletmesi konularında yaşandığı belirlenmiştir. Personelin yanı sıra okulda öğrenci boyutunda yaşanan sorunlar da önem taşımaktadır. Eğitim hizmetinin öğrenci için yapıldığı düşünüldüğünde öğrencinin sorunlarını en aza indirmesi planlanmalıdır. Okullarda öğrenciden kaynaklanan farklı sorunlar yaşandığı yapılan araştırmalarda (Kaplan vd., 2017; Çimen ve Karaboğa, 2015; Çelebi, 2009) belirlenmiştir. Okulda yaşanan sorunların bir başka boyutunu da aile dayanışması oluşturmaktadır. Sağlıklı bir aile iletişimi kurulamamış olan okul ikliminin sorunsuz işlemesi beklenemez. Okul başarısının ön koşulu okul aile dayanışmasıdır (Çelenk, 2003).

Bu araştırmaya göre *okulun-ilçenin sorunlarına yönelik çözüm önerileri;* kaynak yetersizliğinin giderilmesi, eğitimin siyasetten ayrılması, eğitim sistemimizin milli duruma getirilmesi, okulun fiziksel koşullarında değişiklik yapılması, farklı kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yapılması, iyi yönetici yetiştirme ve yeterliğe göre yönetici atama, öğretmenlerin güdülenmesi, öğretmenlik mesleğinin özendirilmesi, öğrencilere yöne-

lik önlemler alınması (öğrencilere okulun sevdirilmesi, öğrencilerin devamsızlıklarının araştırılması, ikili öğretimin sonlandırılması ve psiko-sosyal destek birimlerinin kurulması), velilerle iletişim ve veli eğitimi, şikayet mekanizmalarının kaldırılması, edim değerlendirmesi yapılması, planlama yapılması, alan araştırmalarının yapılması, (daha çok ilçede görevli) personelin niteliğini artırma, yeterli sayıda personel görevlendirilmesi, personel eğitim harcamaları desteği yapılmasıdır.

Bu araştırmaya göre *okulda-ilçede çözülemeyen sorunlar da şunlardır:* Öğrencilerin devamsızlığı, okulda şiddet, cinsel istismar, madde kullanımı, velilerin ilgisizliği, öğretmenler arasındaki çatışmalar, öğretmenlerin gereksiz rapor almaları, kız öğrencilerin okuldan alınarak evlendirilmesi, siyasi müdahaleler, madde bağımlılığı, okulda şiddet, güvenlik sorunları, öğrenci devamsızlığı, sağlıksız yönetici atamaları, okul binasından kaynaklanan sorunlar, Suriyeli öğrenciler, şikayet mekanizmaları, ikili öğretim, internetin olmayışı, okulun güvenliği, yöneticilerin eğitim yönetimi alanında yeterli olmamaları. Özellikle cinsel istismar olayları, çocuk gelinler, siyasi müdahaleler, madde bağımlılığı, okulda şiddet, güvenlik sorunları, Suriyeli öğrenciler gibi konularda okul yöneticilerinin sistematik ve farklı kurumlar ile işbirliği içerisinde çözüme yönelmeleri önemlidir.

Eğitim yöneticilerinin kullandıkları sorun çözme teknikleri de; yaygın olarak görüşme olmak üzere, beyin fırtınası, balık kılçığı, odak küme teknikleri ile deneyimli yöneticilere danışma, hukuksal metinleri incelemedir. Eğitim yöneticileri sorunları çözmede farklı nedenlerden dolayı yetersiz kalmaktadır. Üstün ve Bozkurt'un (2003) araştırmasında okul müdürlerinin sorun çözme becerilerinin düşük olduğu belirlenirken, Çelikten'in (2001) yaptığı araştırmada birçok okul müdürünün sorun çözme aşamalarını bilmediğinden bilimsel olmayan yolları denediği, bilimsel yöntemin aşamalarını uygulamadıkları saptanmıştır. Bu nedenle birçok sorunun çözüme kavuşması gecikmekte ya da çözüme ulaşılamamaktadır.

Eğitim yöneticilerinin yeterlik kazanarak yetişmeleri ve yeterli yöneticilerin atanması, sistem içinde yöneticilerin yeterliklerinin artırılmasında sorun çözme tekniklerini de içine alan hizmet içi eğitimin sürekliliğinin sağlanması öncelikli olarak önerilebilir. Ayrıca yönetim kademelerinin yeterliğe dayalı belirlenmesi, eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında eğitim alması, sistem içerisinden yönetici seçilmesi, etkili yönetici seçilmesi, uzun vadede geçerliğini koruyacak bir sistem oluşturulması, kaynak yetersizliğinin giderilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirmeye özgü kurumların açılması, özlük haklarının iyileştirilmesi, öğretmene değer verilmesi, şikayet mekanizmalarının kaldırılması eğitim yöneticilerinin sorunlarını önemli oranda azaltacağı için önerilebilir.

Kaynakça

Akça, F. ve Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma, *Kastamonu Eğitim Dergisi.* 17(3), 767-780.

Akçadağ, T. (2013). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla üst yönetimler: Sorunlar, çözümler, beklentiler, yansımalar. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 379-399.

Aktaş, H.İ. (2018).Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Aslanargun, E., ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *11*(2), 349-368.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Bıyık, E. (2014). İlkokul/ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi: Araklı Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 93.

Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, *9*(3), 1027-1036.

Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *9*(4), 536-557.

Çalık, T., Sezgin, F. ve Çalık, c. (2013) *Yönetimde Problem Çözme*, Ankara: PEGEM Akademi.

Çelebi, N. (2009). Resmi ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin disiplin sorunları ve ödüllendirme uygulamaları, *Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 29, 75-100.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, *2*(2), 28-34.

Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *7*(3), 297-309.

Çimen, L. K. ve Karaboğa, Y. (2015). Yönetici ve Öğretmenlerin Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, *3* (Special Issue 3), 613-628.

Gaynor, A. K. (2012). *Analyzing Problems in Schools and School Systems: A Theoretical Approach*, Routledge Press, New Jersey.

Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri, *Milli Eğitim Dergisi.* 160 (1), 272-300.

Kadıoğlu Ateş, H. ve Çardak, M. (2016). Eğitim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalara Genel Bir Bakış. *Türk ve İslam Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 3(7), 106-130.

Kaplan Özdal, A., Özdal, H., ve Çağanağa, Ç. K. (2017). İlköğretim Kurumlarında Yöneticilere Yansıyan Disiplin Sorunları ve Bu Sorunlara Dönük Yaklaşımları. *Electronic Turkish Studies*, *12*(25), 445-466.

Karakütük, K. (2016). *Eğitim Planlaması*, Ankara: PEGEM.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (21. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kepenekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *3*(6), 159-174.

Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *12*(2), 199-226

Köşterelioğlu, İ., ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, *25*(1), 177-187.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017) Öğretim Mesleği Genel Yeterlikleri, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_Ögretmenlik_Mesleyy_Genel_Yeterlyklery.pdf, Erişim Tarihi: 10.10.2018.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 323-343.

Sezgin, F. (2016). Okul Yöneticisi ve Liderlik, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Ed. Servet Özdemir), Ankara: PEGEM Akademi.

Ünsal, S. (2018) Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne İlişkin Bir Pareto Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.

Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 11 (1), 13-20.

Yerli, S. (2009). İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka ve Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişki: İstanbul Anadolu Yakası Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, N. (2011). Okul Müdürlerinin Görevlerine İlişkin Yaşadıkları Sorunları Çözme Öyküleri Işığında Denge Rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 12(4), 55-79.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (61-82)

36-47 AYLIK ÇOCUKLARDA PEABODY MOTOR GELİŞİM ÖLÇEĞİ-2'NİN UYARLAMA ÇALIŞMASI VE MOTOR GELİŞİMİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Taşkın TAŞTEPE[1], Aysel KÖKSAL AKYOL[2]

* Bu çalışma, birinci yazarın Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol danışmanlığında yürüttüğü "36-47 Aylık Çocuklara ve Annelere Uygulanan Motor Gelişim Destek Programının Çocukların Motor Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

1 Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, taskintastepe@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2603-4041.

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, koksalaysel@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1500-2960.

Geliş Tarihi: 01.11.2018 **Kabul Tarihi:** 22.05.2019

Öz: Bu çalışmada, çocukların motor gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik Folio ve Fewell (2000) tarafından geliştirilen Peabody Motor Gelişim Ölçeği-2 (PMGÖ-2)'nin 36-47 aylık Türk çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması ve 36-47 aylık çocukların motor gelişimlerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarına devam eden 36-47 aylık toplam 191 çocuk oluşturmuştur. PMGÖ-2'nin uyarlama çalışmasında; uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerliği, yapı geçerliğine kanıt toplamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliği belirlemeye yönelik iç tutarlılık için Cronbach alfa katsayısı ve güvenirliğe kanıtı artırmak için test-tekrar test katsayısı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, PMGÖ-2'nin Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca, 36-47 aylık çocukların motor gelişimlerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelenmesinde "Bağımsız Örneklemler t Testi" kullanılmış; yapılan analizlerde, çocukların kaba ve ince motor gelişimlerinin cinsiyete ve yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Motor gelişim, Peabody Motor Gelişim Ölçeği-2, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

THE ADAPTATION STUDY OF PEABODY DEVELOPMENTAL MOTOR SCALES-2 FOR 36-47 MONTH-OLD CHILDREN AND THE INVESTIGATION OF THEIR MOTOR DEVELOPMENT

Abstract:

This study aims to assess validity and reliability of Peabody Developmental Motor Scales-2 (PDMS-2) on Turkish 36-47 month-old children and to analyze the children's motor development in terms of gender and age variables. PDMS-2 is a scale developed by Folio and Fewell (2000) for the purpose of determining the motor development levels of children. The study group was consisted of 36-47 month-old 191 children receiving an education from preschools, which are under the control of National Education Directorate and located in central districts of Ankara in 2016-2017 school year. In the adaptation study of PDMS-2, content validity based on expert opinions, confirmatory factor analysis with the intent of collecting evidences regarding construct validity, Cronbach's alpha coefficient for internal consistency to determine the reliability and test-retest coefficients to increase the evidences for reliability were analyzed. The findings obtained from the study shows that PDMS-2 can be used as a valid and reliable evaluation tool on Turkish children. Also, "Independent Samples t Test" was used to analyze 36-47 month-old children's motor developments in terms of gender and age variable. Based on the analyses, it can be said that children's gross and fine motor developments become different according to their gender and age.

Keywords: Motor development, Peabody Developmental Motor Scales-2, validity and reliability study

Giriş

Doğum sonrasında, kıkırdak, kemiğe dönüşmeye devam etmekte ve kemikler yeni fiziksel uyumunda vücudu destekleyecek iskelet yapısını oluşturmak üzere zaman içinde uzamakta ve sayıca artış göstermektedir. Beyin ve sinir sistemi olgunlaştıkça, sinirsel komutlar kalınlaşan ve genişleyen kasları koordine etmeye başlamaktadır (Bukatko ve Daehler, 2004; Bee ve Boyd, 2009). Ayrıca bebeklerin fiziksel olarak büyümesi, onların vücut hareketlerini kontrol etmeyi de öğrenmesini gerektirmektedir (DeHart vd., 2004). Bireyin fiziksel yapısındaki ve sinir-kas fonksiyonlarındaki bu değişim, motor gelişime işaret etmektedir (Rathus, 2008).

Motor gelişim ile ilgili literatür incelendiğinde, araştırmacıların motor gelişim üzerine farklı tanımlamalar ortaya koydukları görülmektedir. Motor gelişim, yaşam boyunca motor davranışların değişikliğe uğramasıdır (Clark ve Whitall, 1989). Haywood ve Getchell (2014) motor gelişimi, "hareket davranışlarında yaş ile ilişkili olarak meydana gelen sıralı ve sürekli değişimler" olarak ifade etmektedir. Bir başka tanıma göre ise motor gelişim, organizmanın hareketlilik kazanmasını ve motor davranışlardaki aralıksız değişikliği vurgulamaktadır (Gallahue vd., 2014). Yaşamın ilk yılında refleksler ile başlayan motor gelişim, çocuğun kendi hareketleri üzerinde kontrol kazanarak motor becerilerde uzmanlaşmasını içermektedir (Boz ve Güngör Aytar, 2012b). Dolayısıyla motor gelişim, hareket becerilerinde yaşam boyu meydana gelen değişimleri, bu değişimlerin altında yatan ve bu değişimlere etki eden faktörleri incelemektedir.

Çocuğun fiziksel olarak büyümesi ve kas gücündeki değişiklikler, motor becerilerin sayısında büyük bir artışa neden olmaktadır (Shaffer ve Kipp, 2007). Çocuklar her yeni motor beceriyle beraber, vücutları ve içinde bulundukları çevre üzerinde yeni bir hâkimiyet kazanmaktadır. Hareket alanında yaşanan bu gelişmeler, çocuğun çevresi hakkında bilgiye ulaşmasına fırsat vermekte ve öğrenmesini desteklemektedir (Kail, 2004; Berk, 2013). Dolayısıyla okul öncesi dönemde içinde bulunulan çevre, motor becerilerin daha etkin ve koordineli olmasına, kısacası motor becerilerin mükemmelleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu dönemde, motor gelişimin desteklenmesi son derece önemlidir. Ancak günümüz yaşam koşulları içerisinde aşırı beslenme (Cleland vd., 2008; Kimbro vd., 2011), çocuklara sunulan oyun alanlarının ve yeşil alanların yetersizliği (Bell vd., 2008; Cevher-Kalburan, 2014), aileler tarafından çocuklardaki hareketliliğin kısıtlanması (Tandon vd., 2012) gibi faktörler motor gelişimi olumsuz etkilemektedir (McFarland, 2011). Bu nedenle, çocuk için motor gelişimi kısıtlayıcı unsurların yarattığı olumsuzluklar var ise çocuklara zengin uyarıcı bir ortam hazırlanarak motor gelişimi destekleyici eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanması sağlanmalıdır. Motor gelişimde sağlanan erken destek, hem gelişimsel sorunların en aza indirgenmesini/ortadan kalkmasını sağlayacak, hem de yaşıyla uyumlu motor gelişim seviyesine sahip çocuğun performansını üst seviyelere taşıyacaktır. Bunun için, okul öncesi dönem çocuklarının motor gelişimlerinin uygun ölçme araçları kullanılarak tüm yönleriyle değerlendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Yurtiçinde ve yurtdışında motor gelişim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı özelliğe sahip ölçme araçları kullanılarak çocukların kaba ve/veya ince motor gelişimlerinin değerlendirildiği görülmektedir. Bu ölçme araçlarına, özellikle yurtdışında geliştirilen ve ülkemizde yaygın olarak kullanılan; Motor Performans Testi (Sevimay, 1986), Büyük Kas Motor Gelişim Testi-2 (Boz ve Güngör Aytar, 2012a), Lincoln Oseretsky Motor Gelişim Testi (İnan, 1996), Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testi (Mülazımoğlu Ballı ve Gürsoy, 2012) örnek verilebilir. Ayrıca yakın zamanda Türkçeye uyarlama çalışması yapılan CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'yle de çocukların kaba motor gelişimlerinin değerlendirildiği görülmektedir (Kılıç vd., 2017).

İfade edilen ölçme araçları her ne kadar farklı yaşlarda ki çocukların (3 yaştan 14,5 yaşa kadar) motor gelişimlerini değerlendirmede kullanılıyor olsa da, Türkiye'de kaba ve ince motor gelişimi birlikte ele alan Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (Temel vd., 2005), Denver Gelişimsel Tarama Testi II (Yalaz vd., 2016), Portage Erken Eğitim Kılavuzu Kontrol Listesi (Doan vd., 1994) gibi ölçme araçlarının sayıca yetersiz olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, doğumdan 71 aya kadar sağlıklı gelişim gösteren çocukların ya da özel gereksinimi olan çocukların kaba ve ince motor gelişim düzeylerini ayrıntılı maddelerle ölçen Peabody Motor Gelişim Ölçeği-2 (PMGÖ-2)'nin 36-47 aylık Türk çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak, 36-47 aylık çocukların motor gelişimlerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın hem literatüre sağlayacağı kuramsal katkı hem de uygulamadaki eksikliğin/ihtiyacın giderilmesine yönelik sağlayacağı katkı, çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Peabody Motor Gelişim Ölçeği-2 (PMGÖ-2)'nin Türk çocuklarına uyarlama çalışmasının yapılmasını ve 36-47 aylık çocuklarda motor gelişimin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe formu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarına devam eden 36-47 aylık toplam 191 çocuğa uygulanmıştır. Çalışmada yer alan çocukların %48,7'si (n=93) kız, %51,3'ü (n=98) erkektir. Çocukların aylara göre yaş aralıkları incelendiğinde ise 59 çocuk (%30,9) 36-41 aylar, 132 çocuk (%69,1) 42-47 aylar arasında yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

PMGÖ-2, Folio ve Fewell (2000) tarafından, doğumdan 71 aya kadar olan çocukların kaba ve ince motor gelişim düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek, hem sağlıklı gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinimi olan çocuklar için kullanılabilmektedir. Bu çalışmada kullanılan PMGÖ-2'nin orijinal hali olan Peabody Motor Gelişim Ölçeği (PMGÖ)'nin geliştirilmesinde (Folio ve Fewell, 1983), belirli bir teorik perspektife bağlı kalmak yerine gelişimsel bir yapı benimsenmiştir. PMGÖ, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde ulusal ölçekte kaba ve ince motor puanlarını ayrı ayrı veren standartlaştırılmış ilk değerlendirme aracıdır.

Toplam 249 maddeden oluşan PMGÖ-2, kaba ve ince motor olmak üzere iki boyuttan ve yaşamın erken yıllarında gelişen, birbiriyle ilişkili motor becerileri ölçen refleksler, denge, yer değiştirme, nesne yönlendirme, kavrama ve el-göz koordinasyonu olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Kaba motor boyutu, büyük kas sistemle-

rinin kullanımını ölçen refleksler, denge, yer değiştirme ve nesne yönlendirme alt boyutları sonuçlarının bir bileşimidir. Kaba motor boyutunda yer alan dört alt boyuttan üçü (refleksler, denge, yer değiştirme ya da denge, yer değiştirme, nesne yönlendirme) bileşim puanını oluşturmaktadır. İnce motor boyutu, küçük kas sistemlerinin kullanımını ölçen kavrama ve el-göz koordinasyonu alt boyutları sonuçlarının bir bileşimidir. Kaba motor boyutunda yer alan dört alt boyuta ve ince motor boyutunda yer alan iki alt boyuta ilişkin açıklamalar çizelge 1'de sunulmuştur (Folio ve Fewell, 2000):

Çizelge 1. PMGÖ-2 Alt Boyutlarına İlişkin Açıklamalar

Kaba Motor	**Refleksler**	Çocuğun çevresel olaylara otomatik olarak tepki verme yeteneğinin çeşitli yönlerini ölçen refleksler alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Refleksler, çocuk 12 aylık olduğunda, sinir sisteminin olgunlaşması ile yerini istemli hareketlere bıraktığı için, bu boyut yalnızca doğumdan 11 aya kadar çocuklara uygulanmaktadır (Yapılan bu çalışmada refleksler alt boyutuna yer verilmemiştir).
	Denge	Çocuğun vücudunun kontrolünü ağırlık merkezi içinde sürdürebilme ve dengesini koruyabilme yeteneğini (tek ayak üzerinde/parmak ucunda durma, hareketleri taklit etme vb.) ölçen denge alt boyutu 30 maddeden oluşmaktadır.
	Yer Değiştirme	Çocuğun bir yerden bir yere hareket etme yeteneğini (parmak ucunda/çizgi üzerinde yürüme, koşma, merdiven çıkma/inme, ileri/yukarı doğru sıçrama, engelden/aşağı atlama vb.) ölçen yer değiştirme alt boyutu 89 maddeden oluşmaktadır.
	Nesne Yönlendirme	Çocuğun top yönlendirebilme yeteneğini (ayakla vurma, yukarıdan/aşağıdan fırlatma/hedefe atma, yakalama, sektirme) ölçen nesne yönlendirme alt boyutu 24 maddeden oluşmaktadır. Bu beceriler çocuk 11 aylık olana dek görülmediği için, bu boyut yalnızca 12 aydan daha büyük çocuklara uygulanmaktadır.

İnce Motor	**Kavrama**	Çocuğun bir nesneyi tek elle tutma yeteneğinden başlayıp her iki elin parmaklarını kontrollü olarak kullanma yeteneğini (yiyecek parçalarını/küpü/küpleri/keçeli kalemi kavrama, düğme açma/ilikleme, parmaklarına dokunma) ölçen kavrama alt boyutu 26 maddeden oluşmaktadır.
	El-göz Koordinasyonu	Çocuğun bir nesneye uzanma ve kavrama, küplerle yapı oluşturma ve tasarımları kopyalama gibi karmaşık görsel algı yeteneğini (küçük nesneleri kutuya atma, ipe boncuk dizme, ipi delikten geçirme, küplerden kule/köprü/duvar/basamak yapma, keçeli kalemi kullanma, kâğıdı kesme) ölçen el-göz koordinasyonu alt boyutu 72 maddeden oluşmaktadır.

PMGÖ-2'nin geliştirilmesinde normatif örneklem, ABD'de bulunan 46 eyalette ikamet eden 2003 çocuktan oluşturulmuştur. Örneklemi oluşturan çocuklardan; 557'si 0-11 ay, 341'i 12-23 ay, 317'si 24-35 ay, 304'ü 36-47 ay, 274'ü 48-59 ay ve 210'u 60-71 ay arasında yer almaktadır. Örneklemin ABD'yi bir bütün olarak temsil edebilmesi için; coğrafi bölge, cinsiyet, ırk, kırda ya da kentte ikamet etme durumu, etnik köken, aile geliri, aile eğitim durumu ve özel gereksinime sahip olma durumu özelliklerine dikkat edilmiştir (Folio ve Fewell, 2000).

Folio ve Fewell (2000) tarafından PMGÖ-2'nin güvenirliğine ait yapılan analizlerde, alt boyutların iç tutarlılık katsayılarının .89 ile .96 aralığında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin toplamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı .97, kaba ve ince motor bölümlerinin her birinin katsayısı ise .96'dır. Ayrıca 36-47 aylık çocuklara (n=304) yönelik hesaplanan katsayı değerleri alt boyutlar için .71 ile .95 arasında iken; kaba motor boyutu için .93, ince motor boyutu için ve ölçeğin tümü için .95'tir. Ölçeğin geçen zamana karşı tutarlılığını tespit etmeye yönelik yapılan test-tekrar test güvenirliği ise ölçeğin 2-11 aylar arasında olan çocuklar (n=20) ile 12-17 aylar arasında olan çocuklara (n=30) bir hafta ya da daha az süre içerisinde iki kez uygulanması sonucu ile elde edilmiştir. Test-tekrar test analizi sonunda, birinci grup için alt boyutların .82 ile .96 arasında olduğu (r_{toplam}=.89, r_{kaba}=.84, r_{ince}=.73); ikinci grup için alt boyutların .85 ile .96 arasında olduğu (r_{toplam}=.96, r_{kaba}=.93, r_{ince}=.94) belirlenmiştir. Ayrıca uygulayıcılar arası güvenirlik değerleri incelendiğinde, alt boyutların .97 ile .99 arasında değiştiği; ölçeğin toplamı için .96, kaba motor boyutu için .97, ince motor boyutu için .98 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

PMGÖ-2'nin geçerliğine yönelik ise yapı geçerliği ve kriter geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmış ve Ki-Kare/serbestlik derecesi (c^2/sd), normlaştırılmamış uyum indeksi (TLI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değerleri incelenmiştir. DFA sonuçlarına bakıldığında, 0-11 aylar

arasındaki çocuklar için c^2/sd değeri 3,2, TLI değeri 0,98 ve RMSEA değeri 0,068; 12-71 aylar arasındaki çocuklar için c^2/sd değeri 3,98, TLI değeri 0,96 ve RMSEA değeri 0,080 olarak hesaplanmıştır. Kriter geçerliğine ilişkin ise normatif örneklemden elde edilen veriler kullanılarak iki çalışma yapılmıştır. Birinci çalışmada, 1-11 aylar arasında olan çocuklara (n=30) aynı gün PMGÖ-2 ile PMGÖ uygulanmış; korelasyon değerleri kaba motor boyutu için .84, ince motor boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır. İkinci çalışmada ise 2-66 aylar arasında olan çocuklara (n=29) aynı gün PMGÖ-2 ile Mullen Erken Öğrenme Ölçeği uygulanmış; korelasyon değerleri kaba motor boyutu için .86, ince motor boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır (Folio ve Fewell, 2000).

PMGÖ-2'nin tamamının uygulanması için gereken yaklaşık süre 45-60 dakikadır. Kaba motor ya da ince motor bileşimlerini içeren alt boyutlar, 20-30 dakika içinde uygulanabilmektedir. Uygulama süresini kısaltmak için alt boyutların biri hariç hepsinde başlangıç maddeleri, taban ve tavan değerleri kullanılmaktadır. Beş alt boyutta (denge, yer değiştirme, nesne yönlendirme, kavrama, el-göz koordinasyonu), ölçeğe hangi maddeyle başlanacağını çocuğun yaşı belirlemektedir. Kalan alt boyut olan refleksler ise yalnızca 12 aydan küçük çocuklara uygulanmakta ve her zaman ilk maddeyle başlamaktadır. PMGÖ-2'nin puanlanmasında, her bir maddeye 2, 1, 0 puan verilmesi temel alınmaktadır. Maddeye 2 puan verilmesi, çocuğun maddeyi istenilen nitelikte gerçekleştirdiğini; 1 puan verilmesi, çocuğun performansının maddeyi istenilen nitelikte gerçekleştirmeye benzerlik gösterdiğini ancak kriterleri tam olarak karşılayamadığını; 0 puan verilmesi ise çocuğun maddeyi yerine getirmek için çaba göstermemesi ya da maddeyi istenilen nitelikte gerçekleştirememesi anlamına gelmektedir. Ölçekte taban düzey, ardı ardına üç maddeden 2 puan alındığı zaman kurulmaktadır. Uygulayıcı ölçeğe, çocuğun yaşına göre giriş noktasındaki madde ile başlar. Çocuk ilk üç maddenin her birinden 2 puan almazsa, başka bir deyişle giriş noktasından itibaren başlayarak uygulanan ilk üç maddenin herhangi birisinden 0 ya da 1 puan alırsa, çocuk ardı ardına üç maddeden de 2 puan alıncaya kadar geriye dönük test edilerek taban düzeyi oluşturulur. Taban düzeyinin altındaki tüm maddeler 2 puan olarak değerlendirilir. Taban düzeyin belirlenmesinden sonra, çocuk ardı ardına üç maddenin her biri için 0 puan aldığı zaman tavan düzeyi tespit edilir ve ölçeğe son verilir. Ardından sonraki tüm maddeler 0 puan olarak değerlendirilir (Folio ve Fewell, 2000).

Folio ve Fewell (2000)'e göre, PMGÖ-2'nin beş temel kullanım amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar, çocuğun yaşıtlarına kıyasla motor yeterliliğini (gelişimini) belirlemek; çocuğun kaba ve ince motor gelişimi arasındaki farkları belirlemek; çocuğa terapi ya da eğitsel müdahale için bireyselleştirilmiş hedefler belirlemek; çocuğun gelişim takibini yapmak ve araştırma aracı olarak kullanmak şeklinde özetlenebilir. PMGÖ-2; çocuk gelişimciler, özel eğitimciler, fizyoterapistler, pediatristler, okul öncesi eğitimcileri, psikologlar ve küçük çocuklarda motor yetenekleri inceleme konusuyla ilgilenen başka uzmanlarca kullanılabilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın amacını ve içeriğini açıklayan bir başvuru formu hazırlanarak, çalışmada kullanılan veri toplama aracı PMGÖ-2 için kullanım izni alınmıştır. Ardından Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul onayı (24/03/2016-8/110 tarih ve sayılı karar) ve çalışmanın yapılacağı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması için gerekli kurum izni (06/10/2016-10893844 tarih ve sayılı karar) alınmıştır.

Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden merkez ilçelere bağlı resmi anaokulları listesi elde edilerek, çalışma grubunun maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında merkez ilçelerin farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerindeki okullardan seçilmesine önem verilmiştir. Bu kapsamda toplam on dört anaokulunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Belirlenen anaokullarının müdürleriyle birebir görüşülerek, çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve çalışmaya katkıda bulunmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. On bir anaokulu müdüründen uygulama için izinler alınmış ve 36-47 aylık çocukların olduğu yirmi iki sınıf listesi temin edilmiştir. Toplam 431 çocuk arasından, 36-47 ay aralığında olan 315 çocuk belirlenerek, sınıf öğretmenleri aracılığıyla çocukların ailelerine ulaşılmıştır. Ailelere çalışmanın amacı ve uygulama aşamaları hakkında bilgilendirme yapılarak gönüllülük ilkesine göre aileler çalışmaya davet edilmiş; çalışmanın etik yönü açısından, çocuklarının çalışmada yer almasını isteyen aileler ile araştırmacı arasında aydınlatılmış onam formu imzalanmıştır. Uygulama izni alınan 191 çocuktan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için 21 Kasım 2016 ve 28 Mart 2017 tarihleri arasında veriler toplanmıştır. Çocuklarla yapılan uygulamalar sonrasında, çocukların motor gelişimlerine ait değerlendirme, araştırmacı tarafından rapor haline getirilerek öğretmenler aracılığıyla ailelerle paylaşılmıştır. Bu sayede, ailelerin çocuklarının motor gelişimleri hakkında bilgilenmeleri sağlanmıştır.

Uygulama Prosedürü: PMGÖ-2'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin veriler çocuklardan bireysel olarak elde edilmiştir. Uygulamalara öncelikle çocukların dikkatlerinin dağılmaması amacıyla ince motor bölümüyle başlanmış, ardından kaba motor bölümüyle devam edilmiştir. İnce motor bölümünde yer alan kavrama ve elgöz koordinasyonuna ilişkin uygulamalar, okulun uygun bir bölümünde çocuğun ayaklarını rahatça yere koymasına imkân veren bir masada gerçekleştirilmiştir. Kaba motor bölümünde yer alan denge, yer değiştirme ve nesne yönlendirmeye ilişkin uygulamalar ise çocukların rahatça hareket edebilecekleri iç mekânda ya da okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Yer değiştirme alt boyutunda yer alan merdiven kullanımı ile ilgili maddelerde, eğer iç mekânda merdiven yoksa okul bahçesinde yer alan merdivenler kullanılmıştır. Mümkün olduğunca ince ve kaba motor becerilerin ardı ardına uygulanabileceği uygun bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler; ölçülmüş mesafeler, şerit çekilmiş çizgiler ya da hedefleri gerektirmektedir. Örneğin uygulayıcı tarafından, çocuğun; belirli bir alanda koşmasına yönelik mesa-

fenin ölçülmesi ve başlangıç-bitiş çizgilerinin belirlenmesi, belirli bir mesafede ileri/geri geri yürüyebilmesi için ya da belirli bir mesafede ileri doğru sıçrayabilmesi için başlama çizgisinin belirlenmesi, belirli bir mesafeden topla hedefe atış yapabilmesi için bantlarla duvarda hedef oluşturulması gerekmektedir. Bu düzenlemeler uygulayıcı tarafından uygulamaya başlanmadan önce yapılmıştır. Ayrıca bazı maddelerde; çocuğun tek ayak üzerinde kaç saniye durduğunu, belirli bir mesafeyi kaç saniyede koştuğunu, düğme açmayı ya da iliklemeyi kaç saniyede gerçekleştirdiğini belirleyebilmek için uygulayıcı tarafından kronometre kullanılmıştır.

Ölçekte model olunması belirtilen maddeler dışında hiçbir maddede çocuğa model olunmamıştır. Uygulamalarda çocukların yorgun ya da aç olmamasına özen gösterilmiştir. Çocukların uygulama esnasında sıkılması ya da uygulamalara katılmak istememesi halinde değerlendirmeye ara verilmiştir. Bu gibi durumlarda, başka bir zaman diliminde çocuğa tekrar teklif sunularak uygulama tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

PMGÖ-2'nin 36-47 aylık bölümü için yapılacak uyarlama çalışmasında; uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerliği, yapı geçerliğine kanıt toplamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA), güvenirliği belirlemeye yönelik iç tutarlılık için Cronbach alfa (Cr-α) katsayısı ve güvenirliğe kanıtı artırmak için test-tekrar test katsayısı incelenmiştir.

Çalışmada ayrıca, 36-47 aylık çocukların PMGÖ-2'den aldıkları puanların cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Elde edilen verilerin hangi test ile analiz edileceğine karar vermek için, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş; bu kapsamda çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Analizler sonucu, PMGÖ-2'nin kaba ve ince motor boyutları ile onları oluşturan alt boyutlarına ait çarpıklık katsayılarının -0,37 ile 0,12 arasında; basıklık katsayılarının ise -1,22 ile 0,92 arasında olduğu tespit edilmiştir. George ve Mallery (2016), çarpıklık ve basıklık katsayısının "±2" aralığında kalması durumunda dağılımın normal olduğunu ifade etmektedir. Bu bilgi doğrultusunda çalışmada, veriler normal dağılım gösterdiği için, birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait verilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden "Bağımsız Örneklemler t Testi" kullanılmıştır (Kilmen, 2015).

Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, "PMGÖ-2'nin Uyarlama Çalışmasına İlişkin Bulgular" ve "Motor Gelişimin Cinsiyet ve Yaş Değişkenleri Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular" başlıkları altında iki bölüm halinde sunulmuştur.

PMGÖ-2'nin Uyarlama Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi: Ölçeğin orijinal dili olan İngilizce ve hedef dil olan Türkçe ile çocuk gelişimi terminolojisine hâkim olan iki uzman tarafından ölçeğin çeviri çalışması yapılmıştır. Ölçek formu önce bir uzman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra diğer uzman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş olan ölçek formu yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevirme süreci sonunda ortaya çıkan form ile orijinal formdaki maddeler, ana dili İngilizce olan bir eğitimci tarafından tek tek karşılaştırılmış, her iki formdaki maddelerin birbirine uygunluğu incelenmiş ve formlar arasında anlam farklılığı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca Türkçeye çevrilen ölçek, Türk Dili uzmanı tarafından ifade biçimi ve dil bilgisi yönünden incelenmiş; öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeleri yapılarak uzman görüşüne hazır hâle getirilmiştir.

Ölçeğin Kapsam Geçerliği: Türkçeye çevirisi yapılan ölçme aracında yer alan uygulamaların yönergesi ve puanlanması açısından değerlendirilmesine ilişkin, üniversitelerin çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim, beden eğitimi öğretmenliği alanlarında görev yapan ve doktor unvanına sahip yedi öğretim elemanı ile bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam sekiz uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Uzmanlar için, PMGÖ-2'nin hem orijinal hem de Türkçe formunun yer aldığı uzman görüş formu hazırlanmıştır. Doğumdan 71 aya kadar olan çocukları kapsayan PMGÖ-2'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, bu çalışma için yalnızca 36-47 aylık çocukları kapsayacak olduğundan, uzman görüşüne sunulan ölçeğin Türkçe formunda tüm maddelere yer verilmemiştir. Maddelerin belirlenmesinde, ölçeğin orijinalinde 36-47 aylık çocukları kapsayan maddeler ile taban (çocukların gelişimsel olarak rahatlıkla yapabilecekleri) ve tavan (gelişimsel olarak yapmakta zorlanacakları) düzeyi oluşturacak maddeler dikkate alınmıştır. Uzmanlardan ölçekte yer alan maddeleri incelemeleri ve ölçekte yer alması düşünülen maddeleri; amaca uygunluk, açıklık ve anlaşılırlık kriterleri açısından uygunluk derecelerini (uygun/kalsın, kısmen uygun/düzeltme önerisi, uygun değil/çıkarılsın) dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi aşamasında, her bir madde için uzman formlarında belirtilen görüşler tek bir formda birleştirilerek, maddelerin olası seçenekleri sayısallaştırılmıştır. Uzman görüşlerini değerlendirmek amacıyla Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Kapsam Geçerlik Oranı Metodu kullanılmıştır. Lawshe Metodunda maddelere ilişkin uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranı (KGO) elde edilmektedir. KGO'nun hesaplanmasında kullanılan formül şekil 1'de sunulmuştur.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Şekil 1. Kapsam Geçerlik Oranı Formülü (Lawshe, 1975, 567'den uyarlanmıştır).

KGO, herhangi bir maddeye ilişkin "gerekli" görüşünü belirten uzman sayısının (N_G), maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının (N) yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir. Sekiz uzman için α=0,05 anlamlılık düzeyinde KGO'nun minimum değeri yani kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) 0,78 olarak ifade edilmiştir (Veneziano ve Hooper, 1997 'ten aktaran; Yurdugül, 2005, 2). Ölçeğin alt boyutlarında (denge, yer değiştirme, nesne yönlendirme, kavrama, el-göz koordinasyonu) yer alan her bir madde için KGO değerinin 1,00 olduğu belirlenmiş ve hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Daha sonra, alt boyutlardaki maddelerin toplam KGO'ların ortalamaları alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Ölçeğin her alt boyutuna ilişkin KGİ ≥ KGÖ (1,00 ≥ 0,78) koşulu sağlandığı için, PMGÖ-2'nin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiş, ölçek geçerlik ve güvenirlik analizleri için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin Yapı Geçerliği: Çalışmada, verilerin orijinal ölçekte ortaya konan 2 boyutlu (kaba motor ve ince motor) faktör yapısını destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Öncelikle hazırlanan kovaryans matrisi maksimum benzerlik modeli ile analiz edilerek, maksimum benzerlik modelinin gerektirdiği çarpıklık sorunu olmayan veriden elde edilen kovaryans matrisi kullanılmıştır. Tahmin edilen kovaryans matrisi, gözlenen kovaryans matrisi ile kıyaslanmış ve bu iki matris arasındaki fark Ki-Kare testi ile sınanmıştır. Bunun yanı sıra bir dizi uyum iyiliği indeksi kullanılmıştır. Bu indekslere ait değerler çizelge 2'de sunulmuştur.

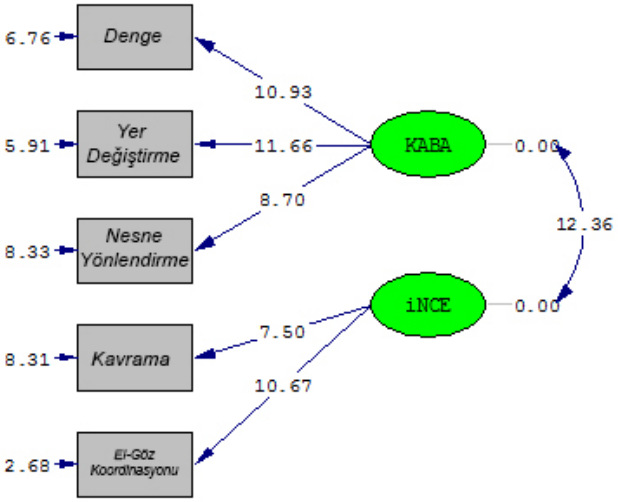
Çizelge 2. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri

x^2 **(sd)**	x^2**/sd**	**RMSEA**	**GFI**	**AGFI**	**NFI**	**NNFI**	**CFI**	**SRMR**
7,48 (4)*	1,87	0,068	0,98	0,94	0,98	0,98	0,99	0,027

*p<0,05

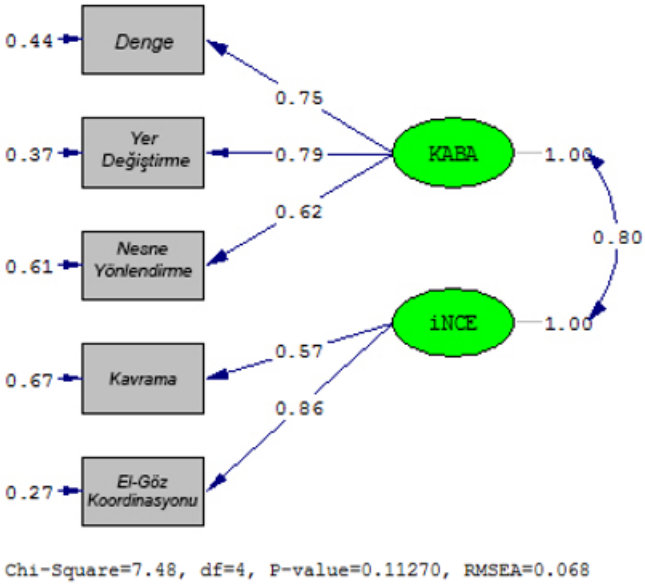
Çizelge 2 incelendiğinde, Ki-Kare testinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden dolayı model veri uyumuna karar vermek için x^2/sd (7,48/4=1,87) oranı kullanılmıştır. Bu değerin 5'in altında olması uyumun iyi olduğunun bir göstergesidir. Uyumun iyiliğinin değerlendirilmesinde; RMSEA, iyilik uyum indeksi (GFI), düzenlenmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) indeksleri de kullanılabilmektedir. Bu değerlerden RMSEA ve SRMR indeksleri 0,08 ya da altında olduğunda, diğer indeksler ise 0,90 üzeri ve 1'e ne kadar yakın olursa uyum o kadar iyidir, yani evren kovaryans matrisi ile üretilen kovaryans matrisi arasındaki fark birbirine yakındır (Hu ve Bentler 1999; Tabachnich ve Fidell, 2007; Hooper vd., 2008).

Bu çalışmada Hu ve Bentler (1998) tarafından önerildiği üzere kesin (x^2, RMSEA, SRMR, GFI, AGFI) ve karşılaştırmalı (NNFI, NFI, CFI) uyum indeksleri birlikte kullanılmıştır. Çizelge 2'de yer alan DFA sonuçları incelendiğinde, modelde $x2/sd$ (1,87) değerinin 5'in altında olduğu; GFI, AGFI, NNFI, NFI ve CFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde ve RMSEA ile SRMR değerinin 0,08'in altında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak PMGÖ-2'nin, kaba ve ince motor boyutları ve bu boyutların alt boyutları tarafından doğrulandığı söylenebilir. Ölçeğin iki boyutlu modeli için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarına ait manidarlık düzeyleri şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Ölçeğin İki Boyutlu Modeli için Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Şekil 2'de görüldüğü üzere gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri 2,56'dan yüksek olduğu için 0,01 düzeyinde manidardır. Ancak göstergelere ait hata varyanslarının da kontrol edilmesi gerekmektedir. PMGÖ-2'nin iki boyutlu modeli için hata varyanslarının yer aldığı standart çözümler şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Ölçeğin İki Boyutlu Modeli İçin Standart Çözümler

Şekil 3 incelendiğinde, nesne yönlendirme ve kavrama alt boyutlarına ait hata varyanslarının biraz yüksek olduğu ancak t değerlerinin manidar olmasından dolayı bu alt boyutların model içinde yer almasının uygun olduğu söylenebilir. Şekil 3'te görüldüğü üzere, p değeri 0,01 düzeyinde anlamlı değildir yani beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki fark manidar değildir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gizil değişken olan kaba motor boyutu denge, yer değiştirme ve nesne yönlendirme alt boyutları tarafından, diğer bir gizil değişken olan ince motor boyutu kavrama ve el-göz koordinasyonu alt boyutları tarafından anlamlı olarak yordanmaktadır.

Ölçeğin Güvenirliği: Çalışmada, güvenirliği belirlemeye yönelik, iç tutarlılık için ölçeğin kaba ve ince motor boyutları ile onları oluşturan alt boyutlarına ait Cr-α katsayısı ve güvenirliğe kanıtı artırmak için ilk uygulamanın ardından ölçek yaklaşık iki hafta sonra tekrar uygulanarak test-tekrar test katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan bu analizlere ilişkin bulgular çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Boyutlar/Alt Boyutlar için İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Katsayıları

	Grup için iç tutarlılık (n=191)	**36-41 ay için iç tutarlılık (n=59)**	**42-47 ay için iç tutarlılık (n=132)**	**Test-tekrar test (n=24)**
Denge	0,78	0,76	0,75	0,98**
Yer Değiştirme	0,88	0,89	0,83	0,99**
Nesne Yönlendirme	0,78	0,79	0,76	0,97**
Kavrama	0,76	0,74	0,72	0,96**
El-göz Koordinasyonu	0,87	0,84	0,86	0,97**
Kaba Motor	0,91	0,90	0,86	0,99**
İnce Motor	0,88	0,81	0,84	0,98**

**p<0,01

Çizelge 3 incelendiğinde Cr-α iç tutarlılık katsayısı; tüm çocukların yer aldığı grupta ve belirlenmiş yaş aralıklarına ait gruplarda kaba ve ince motor için 0,80'nin üzerinde olup alt boyutlarda en düşük 0,72 değerini almıştır. Diğer bir güvenirlik katsayısı olan test-tekrar test güvenirlik katsayısının boyutlar/alt boyutlar için 0,70 sınır değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Dolayısıyla ölçeğin kaba ve ince motor boyutları ile onları oluşturan alt boyutları için iç tutarlılığın yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

PMGÖ-2'nin orijinal çalışmasından elde edilen değerler doğrultusunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir (Folio ve Fewell, 2000). Bu bulgular da, PMGÖ-2'nin uyarlama çalışmasından elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Uyarlama çalışmasından elde edilen bulgular, PMGÖ-2'nin Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

"Motor Gelişimin Cinsiyet ve Yaş Değişkenleri Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular"

Çalışma grubunda yer alan 36-47 aylık çocukların motor gelişimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla "Bağımsız Örneklemler t Testi" yapılmıştır. Yapılan bu analize ilişkin bulgular çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. PMGÖ-2 Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Denge	Kız	93	45,26	2,62	189	,749	,455
	Erkek	98	44,98	2,52			
Yer Değiştirme	Kız	93	141,51	6,61	189	-1,519	,130
	Erkek	98	142,91	6,15			
Nesne Yönlendirme	Kız	93	31,75	4,47	189	-3,983	,000*
	Erkek	98	34,40	4,69			
Kavrama	Kız	93	48,47	2,86	189	5,751	,000*
	Erkek	98	46,05	2,96			
El-göz Koordinasyonu	Kız	93	124,02	7,21	189	1,557	,121
	Erkek	98	122,48	6,47			
Kaba Motor	Kız	93	218,52	11,55	189	-2,294	,023*
	Erkek	98	222,29	11,15			
İnce Motor	Kız	93	172,49	8,96	189	3,170	,002*
	Erkek	98	168,53	8,32			

Çizelge 4'teki sonuçlara göre; "nesne yönlendirme" [$t_{(189)}$=-3,983, p<0,05], "kavrama" [$t_{(189)}$=5,751, p<0,05], "kaba motor" [$t_{(189)}$=-2,294, p<0,05] ve "ince motor" [$t_{(189)}$=3,170, p<0,05] puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek çocukların hem "nesne yönlendirme" alt boyutundan hem de "kaba motor" boyutundan aldıkları puanlar, kız çocukların puanlarından daha yüksektir. Kız çocukların ise hem "kavrama" alt boyutundan hem de "ince motor" boyutundan aldıkları puanlar, erkek çocukların puanlarından daha yüksektir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; "nesne yönlendirme", "kavrama", "kaba motor" ve "ince motor" puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Denge, yer değiştirme, el-göz koordinasyonu alt boyutlarına ait puanlarda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05).

Literatürde her ne kadar erkek çocukların, kız çocuklara kıyasla bebeklik yağlarını daha çabuk kaybetmesinden ve kas formunu daha çabuk edinmesinden kaynaklı kızlara göre kaba motor becerilerde daha iyi bir performans sergilediği ya da kız çocukların ince motor becerilerde daha becerikli oldukları ifade edilse de (Berk, 2006; Trawick-Smith, 2006); cinsiyet değişkeninin motor gelişim ile ilişkisini belirlemeye yönelik

çalışmalarda, kız ve erkek çocukların motor becerilerde önemli farklılıklar gösterip göstermedikleri hakkında bulgular değişkenlik göstermektedir.

Çocukların cinsiyetleri ile kaba motor gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sevimay (1986) çalışmasında, erkek çocukların çabukluk, koşu, fırlatma performanslarında; kız çocukların ise denge performansında daha iyi olduğunu belirtmiştir. Yakalama ve atlama performanslarındaki cinsiyet farklılığı ise istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır. Benzer bir çalışmada ise yalnızca fırlatma becerisinin erkek çocuklar lehine farklılaştığı tespit edilmiştir (Dursun, 2004). Bir başka çalışmada Gülaç (2014), nesne kontrolü becerisi puanlarının erkek çocuklar lehine farklılaştığını; yer değiştirme becerisi ve toplam büyük kas motor beceri puanlarında ise anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemiştir. Boz (2011) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise yer değiştirme ve nesne kontrolü becerisi ile toplam büyük kas motor becerisi puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hurmeric (2010) de çalışmasında, cinsiyetin nesne kontrol becerisi puanlarına etki etmediğini tespit etmiştir. Farklı çalışmalarda da, kız ve erkek çocukların kaba motor gelişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmektedir (Sarı, 2001; Şeker, 2015). Shala (2009) tarafından yapılan çalışmada ise statik denge ve koordinasyon alanlarında kız çocukların, kuvvet ve beceri düzeyinde de erkek çocukların daha iyi performans sergilediği tespit edilmiş; dinamik dengede kızlar ve erkekler arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Iivonen vd. (2011)'nin yaptıkları çalışma sonucunda; kız çocukların denge becerilerinde, erkek çocukların koşu hızlarında, hem kız hem de erkek çocukların ise durarak uzun atlama ve nesne kontrolü becerilerinde ilerleme görülmüştür.

Cinsiyetin kaba motor gelişim ile ilişkisini inceleyen çalışmalarda olduğu gibi, cinsiyet ve ince motor gelişim ilişkisini ortaya koyan farklı çalışmalar da mevcuttur. Oja ve Jürimäe (2002) çalışmalarında, ince motor becerilerin kızların lehine farklılaştığını belirtmiştir. Sarı (2001) ve Şeker (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, çocukların ince motor gelişimlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ünal Gürocak (2007) tarafından yapılan farklı bir çalışmada da benzer sonuçlar ortaya konulmuştur. Öztoklu Durmuş (2014), çocukların görsel-motor koordinasyonlarını incelediği çalışmasında ise alınan puanların cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Bir başka çalışmada Ohtoshi vd. (2008), Montessori eğitiminde yer alan düğme açma ve ilikleme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Cinsiyet değişkeninin kaba ve ince motor gelişim ile olan ilişkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, kız ya da erkek olmanın, motor gelişimin herhangi bir hareket becerisi üzerinde baskın taraf olmak anlamına gelmediği görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan 36-47 aylık çocukların motor gelişimlerinin yaşa göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla "Bağımsız Örneklemler t Testi" yapılmıştır. Yapılan bu analize ilişkin bulgular çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. PMGÖ-2 Puanlarının Yaşa Göre t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Denge	36-41 ay	59	43,29	2,11	189	-7,465	,000*
	42-47 ay	132	45,93	2,33			
Yer Değiştirme	36-41 ay	59	137,93	6,76	189	-6,921	,000*
	42-47 ay	132	144,14	5,21			
Nesne Yönlendirme	36-41 ay	59	30,56	4,61	189	-5,286	,000*
	42-47 ay	132	34,25	4,39			
Kavrama	36-41 ay	59	45,37	2,87	189	-5,926	,000*
	42-47 ay	132	48,06	2,91			
El-göz Koordinasyonu	36-41 ay	59	118,88	5,75	189	-6,447	,000*
	42-47 ay	132	125,17	6,44			
Kaba Motor	36-41 ay	59	211,78	10,66	189	-8,075	,000*
	42-47 ay	132	224,33	9,58			
İnce Motor	36-41 ay	59	164,25	7,10	189	-7,332	,000*
	42-47 ay	132	173,23	8,12			

Çizelge 5'teki sonuçlara göre; "denge" [$t_{(189)}$=-7,465, p<0,05], "yer değiştirme" [$t_{(189)}$=-6,921, p<0,05], "nesne yönlendirme" [$t_{(189)}$=-5,286, p<0,05], "kavrama" [$t_{(189)}$=5,926, p<0,05], "el-göz koordinasyonu" [$t_{(189)}$=-6,447, p<0,05], "kaba motor" [$t_{(189)}$=-8,075, p<0,05] ve "ince motor" [$t_{(189)}$=-7,332, p<0,05] puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yaşça büyük olan 42-47 aylık çocukların PMGÖ-2'nin kaba ve ince motor boyutları ile onları oluşturan alt boyutlarından aldıkları puanlar, 36-41 aylık çocukların puanlarından daha yüksektir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; "denge", "yer değiştirme", "nesne yönlendirme", "kavrama", "el-göz koordinasyonu", "kaba motor" ve "ince motor" puanları ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, çocukların yaşları arttıkça motor gelişim düzeyleri de artmaktadır.

Yapılan farklı çalışmalarda da, yaşın motor gelişimin olgunlaşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Sevimay (1986), 3-6 yaş arasındaki çocukların motor performanslarını incelediği çalışmasında, yaş değişkeninin motor performans düzeyine etki ettiğini belirtmiştir. Çocukların denge, çabukluk, yakalama ve atlama performanslarındaki en önemli ilerlemenin 4 ve 5 yaşları arasında; fırlatma ve koşu

performanslarındaki en önemli ilerlemenin ise 5 ve 6 yaşları arasında meydana geldiğini ifade etmiştir. Gülaç (2014), 3-5 yaş arasındaki çocukların motor beceri düzeylerini incelediği çalışmasında, artan yaşla birlikte hem yer değiştirme hem de nesne kontrolü olmak üzere büyük kas motor becerilerinde artış olduğunu belirlemiştir. Lam vd. (2003) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının motor performanslarını değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, artan yaşla birlikte çocukların büyük kas becerilerinde ilerleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Shala (2009) tarafından yapılan çalışmada da, gelişen kaba motor becerilerin yaşla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bir başka çalışmada ise 36-70 aylık çocukların görsel-motor koordinasyonundan aldıkları puanların yaşa göre farklılaştığı belirlenmiştir (Öztoklu Durmuş, 2014).

İlk iki yılda kazanılan birçok önemli motor beceri, artan yaşla beraber, çocukların daha iyi dengeye, hıza, çevikliğe ve güce ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Feldman, 2004). Çocukların büyük kas kontrolü gerektiren kaba motor becerilerinin biçimlenmesi, küçük kas kontrolü gerektiren ince motor becerileri üzerinde de gittikçe artan bir hâkimiyet kazanmasına neden olmaktadır (Aslan, 2017). Dolayısıyla hem kaba hem de ince motor beceriler, yaş ilerledikçe yani olgunlaşmaya bağlı gelişim göstermektedir (Düger vd., 1999; Trawick-Smith, 2006).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, çocukların motor gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik Folio ve Fewell (2000) tarafından geliştirilen Peabody Motor Gelişim Ölçeği-2 (PMGÖ-2)'nin 36-47 aylık Türk çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması ve 36-47 aylık çocukların motor gelişimlerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

PMGÖ-2'nin uyarlama çalışmasında; uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerliği, yapı geçerliğine kanıt toplamak amacıyla DFA, güvenirliği belirlemeye yönelik iç tutarlılık için Cr-α katsayısı ve güvenirliğe kanıtı artırmak için test-tekrar test katsayısı incelenmiştir. PMGÖ-2'nin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA sonucunda, PMGÖ-2'nin kaba ve ince motor boyutları ve bu boyutların alt boyutları tarafından doğrulandığı belirlenmiştir. Ayrıca gizil değişken olan kaba motor boyutu denge, yer değiştirme ve nesne yönlendirme alt boyutları tarafından; diğer bir gizil değişken olan ince motor boyutu kavrama ve el-göz koordinasyonu alt boyutları tarafından anlamlı olarak yordanmaktadır. Cr-α iç tutarlılık katsayısı ile test-tekrar test güvenirlik katsayısının boyutlar/alt boyutlar için 0,70 sınır değerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, PMGÖ-2'nin Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Çalışma grubunda yer alan 36-47 aylık çocukların motor gelişimlerinin cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, cinsiyet ile "nesne yönlendirme", "kavrama", "kaba motor" ve "ince motor" puanları arasında; yaş ile "denge", "yer değiştirme", "nesne yönlendir-

me", "kavrama", "el-göz koordinasyonu", "kaba motor" ve "ince motor" puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- PMGÖ-2'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, 36-47 aylık çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Diğer yaş grupları için de PMGÖ-2'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyoekonomik düzeydeki çocukların motor gelişimlerinin karşılaştırılması amacıyla PMGÖ-2 kullanılarak çocukların motor gelişim düzeyleri ve bu alandaki gereksinimleri tespit edilebilir.
- Çocuğun cinsiyeti ve yaşı haricinde, yaşadığı yer (kırsal ya da kent), açık havada geçirdiği zaman, teknolojik cihazları kullanım süresi ve fiziksel gelişim özellikleri gibi motor gelişim üzerinde etkili olabilecek faktörleri belirlemeye yönelik betimsel araştırmalar düzenlenebilir.
- Ayrıca ileride yapılacak çalışmalarda okul öncesi dönemde farklı yaş grubundaki çocukların motor gelişimlerinin desteklenmesi için, motor gelişim destek programları geliştirilerek etkililiği PMGÖ-2 ile sınanabilir.

Kaynakça

ASLAN, Durmuş (2017). **Gelişim ile İlgili Temel Konular**, **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I** içinde (Ed. A. Köksal Akyol), Anı Yayıncılık, Ankara.

BEE, Helen; BOYD, Denise (2009). **Çocuk Gelişimi Psikolojisi** (Çev. O. Gündüz), Kaknüs Yayınları, İstanbul.

BELL, Janice F; WILSON, Jeffrey S; LIU, Gilbert C (2008). "Neighborhood Greenness and 2-Year Changes in Body Mass Index of Children and Youth", **American Journal of Preventive Medicine**, 35(6), 547-553.

BERK, Laura E (2013). **Child Development** (9th Ed.), Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

BOZ, Menekşe (2011). **5-6 Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Temel Hareket Eğitim Programının Hareket Becerilerinin Gelişimine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), Ankara.

BOZ, Menekşe; GÜNGÖR AYTAR, Abide (2012a). "Büyük Kas Motor Gelişim-2 (TGMD-2) Testinin Türk Çocuklarına Uyarlama Çalışması", **Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 12, 17-24.

BOZ, Menekşe; GÜNGÖR AYTAR, Abide (2012b). "Okul Öncesi Çocuklarında Temel Hareket Eğitim Programının Hareket Becerilerine Etkisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(Özel Sayı), 51-59.

BUKATKO, Danuta; DAEHLER, Marvin W (2004). **Child Development: A Thematic Approach** (5th Ed.), Houghton Mifflin Company, Boston, MA.

CEVHER-KALBURAN, Nilgün (2014). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dış Mekânda Oyun Fırsatları ve Ebeveyn Görüşleri", **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, 32, 113-135.

CLARK, Jane E; WHITALL, Jill (1989). "What is Motor Development?: The Lessons of History", **Quest**, 41, 183-202.

CLELAND, Verity; CRAWFORD, David; BAUR, Louise A; HUME, Clare; TIMPERIO, Anna; SALMON, Jo (2008). "A Prospective Examination of Children's Time Spent Outdoors, Objectively Measured Physical Activity and Overweight", **International Journal of Obesity**, 32, 1685-1693.

DEHART, Ganie B; SROUFE, L Alan; COOPER, Robert G (2004). **Child Development: Its Nature and Course** (5th Ed.), McGraw-Hill, New York, NY.

DOAN, Mary Anne; WOLLENBURG, Karen; WILSON, Elma (1994). **Portage Guide to Early Education** (2nd Ed.), Cooperative Educational Service Agency 5, Portage, WI.

DURSUN, Zeki (2004). **Temel Becerileri İçeren Özel Beden Eğitimi Program Tasarısının Okulöncesi 6 Yaş Çocukların Motor Beceri Erişileri Üzerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

DÜGER, Tülin; BUMİN, Gonca; UYANIK, Mine; AKI, Esra; KAYIHAN, Hülya (1999). "The Assessment of Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency in Children", **Pediatric Rehabilitation**, 3(3), 125-131.

FELDMAN, Robert S (2004). **Child Development** (3rd Ed.), Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

FOLIO, M Rhonda; FEWELL, Rebecca R (2000). **The Peabody Developmental Motor Scales** (2nd Ed.). PRO-ED, Austin, TX.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C; GOODWAY, Jackie D (2014). **Motor Gelişimi Anlama: Genel Bakış** (Çev. D. Sevimay Özer, A. Aktop), **Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler** içinde (Çev. Ed. D. Sevimay Özer, A. Aktop), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

GEORGE, Darren; MALLERY, Paul (2016). **IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference** (14th Ed.), Routledge, New York, NY.

GÜLAÇ, Meryem (2014). **Anaokuluna Giden 3-5 Yaş Grubu Çocukların Temel Motor Beceri Düzeylerinin Araştırılması**, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), Kütahya.

HAYWOOD, Kathleen M; GETCHELL, Nancy (2014). **Life Span Motor Development** (6th Ed.), Human Kinetics, Champaign, IL.

HOOPER, Daire; COUGHLAN, Joseph; MULLEN, Michael (2008). "Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit", **The Electronic Journal of Business Research Methods**, 6(1), 53-60.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter M (1998). "Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification", **Psychological Methods**, 3(4), 424-453.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter M (1999). "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives", **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, 6(1), 1-55.

HURMERIC, Irmak (2010). **The Effects of Two Motor Skill Interventions on Preschool Children's Object Control Skills and Their Perceived Motor Competence**, The Ohio State University, (Doctoral Dissertation), Columbus, OH.

IIVONEN, Susanna; SÄÄKSLAHTI, Arja; NISSINEN, Kari (2011). "The Development of Fundamental Motor Skills of Four- to Five-Year-Old Preschool Children and the Effects of a Preschool Physical Education Curriculum", **Early Child Development and Care**, 181(3), 335-343.

İNAN, Mehmet (1996). **6-12 Yaş Grubu Normal Çocukların Lincoln Oseretzky Motor Gelişim Testine göre Psikomotor Yeteneklerinin Araştırılması**, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), İstanbul.

KAIL, Robert V (2004). **Children and Their Development** (3rd Ed.), Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

KILIÇ, Zeynep; UYANIK BALAT, Gülden; ÇAĞLAK SARI, Saime (2017). "CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün (CMSP) 4 ve 5 Yaş Çocuklarına Yönelik Türkçe'ye Uyarlama Çalışması", **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, 3(3), 129-142.

KIMBRO, Rachel Tolbert; BROOKS-GUNN, Jeanne; MCLANAHAN, Sara (2011). "Young Children in Urban Areas: Links among Neighborhood Characteristics, Weight Status, Outdoor Play, and Television Watching", **Social Science & Medicine**, 72, 668-676.

KİLMEN, Sevilay (2015). **Eğitim Araştırmacıları için SPSS Uygulamalı İstatistik**, Edge Akademi, Ankara.

LAM, Mei Yung; IP, Man Hing; LUI, Ping Keung; KOONG, May Kay (2003) "How Teachers Can Assess Kindergarten Children's Motor Performance in Hong Kong", **Early Child Development and Care**, 173(1), 109-118.

LAWSHE, Charles H (1975). "A Quantitative Approach to Content Validity", **Personnel Psychology**, 28, 563-575.

MCFARLAND, Amy Lene' (2011). **Growing Minds: The Relationship Between Parental Attitude about Nature and the Development of Fine and Gross Motor Skills in Children**, Texas A&M University, (Doctoral Dissertation), College Station, TX.

MÜLAZIMOĞLU BALLI, Özgür; GÜRSOY, Figen (2012). "Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testinin Beş-Altı Yaş Grubu Türk Çocuklar için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Spor Bilimleri Dergisi**, 23(3), 104-118.

NUNNALLY, Jum C; BERNSTEIN, Ira H (1994). **Psychometric Theory** (3rd Ed.), McGraw-Hill, New York, NY.

OJA, Leila; JÜRIMÄE, Toivo (2002). "Physical Activity, Motor Ability, and School Readiness of 6-Yr.-Old Children", **Perceptual and Motor Skills**, 95, 407-415.

OHTOSHI, Taro; MURAKI, Toshiaki; TAKADA, Satoshi (2008). "Investigation of Age-Related Developmental Differences of Button Ability". **Pediatrics International**, 50, 687-689.

ÖZTOKLU DURMUŞ, Fatmanur (2014). **Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi-6'nın Türkçe'ye Uyarlanması ve 36-70 Aylık Çocuklarda Görsel Motor Koordinasyonun İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Konya.

RATHUS, Spencer A (2008). **Childhood and Adolescence: Voyages in Development** (3rd Ed.), Thomson Wadsworth, Belmont, CA.

SARI, Kezban (2001). **Temel Psikomotor Becerilerin Gelişimine Farklı Eğitim Kurumları ve Deneklerin Özlük Niteliklerine Bağlı Değişkenlerin Etkisi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Konya.

SEVİMAY, Dilara (1986). **Okulöncesi Çağı Çocuklarının Motor Performanslarının İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

SHAFFER, David R; KIPP, Katherine (2007). **Development Psychology: Childhood and Adolescence** (7th Ed.), Thomson Wadsworth, Belmont, CA.

SHALA, Merita (2009). "Assessing Gross Motor Skills of Kosovar Preschool Children", **Early Child Development and Care**, 179(7), 969-976.

ŞEKER, Kübra Nur (2015). **Kırsal Bölgede Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Çocukları ile Montessori Eğitimi Alan 5 Yaş Çocukların Motor Becerilerinin Karşılaştırılması**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Konya.

TABACHNICK, Barbara G; FIDELL, Linda S (2007). **Using Multivariate Statistics** (5th Ed.), Pearson Education, Boston, MA.

TANDON, Pooja S; ZHOU, Chuan; CHRISTAKIS, Dimitri A (2012). "Frequency of Parent-Supervised Outdoor Play of US Preschool-Aged Children", **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, 166(8), 707-712.

TEMEL, Z Fulya; ERSOY, Özlem; AVCI, Neslihan; TURLA, Ayşe (2005). **Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı: GEÇDA** (2. Baskı), Rekmay, Ankara.

TRAWICK-SMITH, Jeffrey (2006). **Early Childhood Development: A Multicultural Perspective** (4th Ed.), Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

ÜNAL GÜROCAK, Selda (2007). **Anasınıfına Devam Eden 60-72 Ay Çocukların Dil Gelişimi ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

YALAZ, Kalbiye; ANLAR, Banu; BAYOĞLU, Birgül (2016). **Denver II Gelişimsel Tarama Testi: Türkiye Standardizasyonu** (2. Baskı), Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği, Ankara.

YURDUGÜL, Halil (2005). "Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması", **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (83-111)

2018 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KAZANIMLARIN ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Dilek ÜNVEREN KAPANADZE[1]

* Bu makale, 04-06 Ekim 2018 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretimi, Isparta, dilekkapanadze@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3415-9274.

Geliş Tarihi: 17.12.2018 **Kabul Tarihi:** 14.05.2019

Öz: Eğitim hedeflerinin kuramsal genel çerçevesinde meydana gelen değişmeler ve bilişsel psikolojinin bulguları eğitim-öğretimin her aşamasına yansımış, haliyle eğitimin önemli bir unsuru olan öğretim programlarının yapısı ve kazanımlarına da etki etmiştir. Özellikle üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtmacı düşünme, analitik düşünme, metabilişsel (üst bilişsel) düşünme, lateral (yanal) düşünme becerilerinin öğrencinin problem çözme sürecinde işe koşulması bir zorunluluk haline gelmiştir. Tarama modelinde nitel araştırma yöntemine göre geliştirilen bu çalışmada doküman inceleme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki tüm kazanımlar; örneklemini ise amaçlı örneklem yolu ile seçilmiş 1-8. Sınıflara ait ortak kazanımlar oluşturmaktadır. Bu kazanımlardaki üst düzey düşünme becerileri tespit edilmiş, bu yolla elde edilen veriler, gruplandırılıp betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca metin incelemelerinde kullanılan içerik analizi yöntemiyle elde edilen olguların belli başlıklar şeklinde tasnif edilmesi anlamına gelen kategorisel analiz tekniği kullanılarak tespit edilen bulgular tablolar halinde de sunularak değerlendirilmiştir. Bu süreçte, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla değerlendiriciler arası güvenilirliğe bakılmış ve %91 oranında uzlaşı sağlanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretim programında yer alan beceri alanlarında ifade edilen kazanımlarda bahsi geçen düşünme becerilerine yönelik kazanımlar görülmüş ve bu düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik açıklamalarda da yer almıştır. İhtiyaca dayalılık ve davranışa dönüklük ilkeleri çerçevesinde, kazanımların bahsi geçen düşünme becerilerini kazandıracağı sonucuna da ulaşılmıştır. Son olarak düzey düşünme becerilerini geliştirme yolları üzerinde durulmuş ve bu becerileri geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, üst düzey düşünme becerileri, Türkçe öğretim programı, kazanımlar

ANALYZING LEARNING OUTCOMES OF NEW TURKISH TEACHING CURRICULUM IN TERMS OF HIGHER-ORDER THINKING SKILLS

Abstract:

The changes in the theoretical framework of educational objectives and the findings of cognitive psychology have been reflected in every stage of education and have influenced the structure and achievements of the curriculum as an important element of education. Especially higher-order thinking skills as critical thinking, creative thinking, reflective thinking, analytical thinking, metacognitive thinking, lateral thinking skills have become necessity to be used during problem solving process. This study was designed as survey model and by using document analysis method, the higher-order thinking skills in the Turkish Teaching Curriculum were identified and the data obtained were grouped and explained in descriptive way. In addition, the findings obtained were classified into specific headings by using the content analysis technique. At the end of the research, higher-order thinking skills were identified in learning outcomes, skills of Turkish teaching curriculum and in their explanations. In the framework of the principles of need-based and behavioral approaches, it was concluded that the learning outcomes in the Turkish program can help gaining and developing thinking skills. Finally, ways, techniques and suggestions to develop and improve higher order thinking skills were presented.

Keywords: Turkish teaching, higher-order thinking skills, Turkish teaching curriculum, learning outcomes

1. Giriş

Hızlı ve baş döndürücü gelişmelerin yaşandığı dünyamızda her alanda meydana gelen değişimler söz konusudur. Bu değişimlerin etkilediği önemli alanlardan biri de eğitimdir. Bilgi toplumuna erişmek için geçen zamanda, bilgiye dayalı değişimler; bireylerin eğitimden beklentileriyle ilgili de değişmelere neden olmuştur. Bilgi toplumu ve küreselleşme yolunda değerlerin değişmesi ve yeni eğitim paradigması (Genç, 2015), eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir unsurdur.

Eğitim hedeflerinin kuramsal genel çerçevesinde meydana gelen değişmeler ve bilişsel psikolojinin bulguları eğitim-öğretimin her aşamasına yansımış, haliyle eğiti-

min önemli bir unsuru olan öğretim programlarının yapısı ve kazanımlarına da etki etmiştir. Özellikle üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme, analitik düşünme, metabilişsel (üst bilişsel) düşünme, lateral (yanal) düşünme becerilerinin öğrencinin problem çözme sürecinde işe koşulması bir zorunluluk haline gelmiştir.

Algının geliştirilmesi, etrafta olup bitenlere duyarlı olmak ve karşılaşılan problemlere ve alternatif çözüm yollarına eleştirel bir bakış açısı geliştirmek, düşünme becerilerinin hemen başındaki olgulardır. Dikkat, anlamak, nüfuz ederek okumak, duyumsatılmak istenenleri yakalayabilmek düşünme becerileri içinde ele alınır. Bilgileri benzer ya da farklı özelliklerine göre gruplayabilmek, bu gruplarla ilgili seçenekler meydana getirmek, bir bütünü amacına uygun parçalara ayırabilmek, bu parçaları yeniden bir araya getirerek yeni ve özgün bütünler meydana getirmek de düşünme becerilerindendir (Başar, 1998).

Bu anlamda düşünme, hatırlama, zihinsel süreçleri çalıştırma ve işe koşma, akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel aktif süreçler olarak ifade edilebilir. Bununla beraber akıl yürütme, problem çözme, çıkarsama, yordama gibi üst düzey zihinsel/bilişsel becerilerin öğrenci merkezli hazırlanan programlarda bulunması program hedeflerine ulaşmada hayati önem arz etmektedir.

Çağdaş dünyanın ve yaşam tarzının ortaya çıkardığı gereksinimler, günümüz bireylerinin belli düşünme becerilerine sahip olmasını da gerekli ve zorunlu kılmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde eskiden olduğu gibi bilginin doğrudan aktarılması yerine düşünmeyi öğrenme, düşünme becerilerine sahip olma önem kazanmış bir durumdur. Bu nedenle çağdaş okul tasarımlarında düşünen, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen öğrencilerin yetiştirilmesine uğraşılmakta, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik programlar ve öğrenme-öğretme ortamları hazırlanmaktadır. Bu nedenle öğretim programları içerisinde yer alan kazanımların bu üst düzey düşünme becerileri bağlamında onun uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından bunları gerçekleştirecek şekilde öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulması hayati önem arz etmektedir. Bu anlamda bu çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen kazanımlardaki üst düzey düşünme becerilerini tespit etmek, açıklamak; üst düzey düşünme becerilerini geliştirme yolları üzerinde durmak ve temel becerileri geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı özel amaçları başlığında hedefler şu şekilde açıklanmaktadır:

> Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük

içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (Ankara, 2018).

Bu amaçla hazırlanan programda öğrencilerin üst düzey beceriler adı da verilen bir takım becerilere sahip olması hedeflenmiştir.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme; olguları ayrıştırma, düşünceleri ortaya koyma ve organize etme, üretilen bu düşünceleri savunma, karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, ifade edilen tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi zihinsel yetenekler sürecidir (Chance, 1986). Eleştirel düşünme, tartışılan düşüncenin anlaşılmasının ve değerlendirme yapılabilmesinin sistemli ve etkin sürecidir. Tartışmalar en az iki unsur arasındaki ilişki hakkındaki bir düşünceyi destekleyen ya da reddeden delilleri içerir. Eleştirel düşünen bireyler bu tartışmaların tek bir yolunun olmadığını ve ortaya konan her düşüncenin genel bir kabul olmayacağını bilir ve kabullenir (Mayer ve Goodchild, 1990). Eleştirel düşünme, bütün fikirleri anlayabilmek, anlamlandırabilmek, açıklayabilmek için gerçekleştirilen aktif, etkili, yapılandırılmış ve kullanışlı bir zihinsel süreçtir (Royalty, 1995). Eleştirel düşünme, gerçeği objektif bir şekilde algılama sürecini ifade eder. Bu anlamda eleştirel düşünme; bilgiye dayalı olarak akıl yürütmelerin ortaya konmasıdır. Gerçeği bütün olarak algılamak, tüm olumlu-olumsuz taraflarını araştırmak ve onun hakkında bir yargıyı ortaya koymaktır (Kaya ve diğerleri, 2012).

Öğrenme ortamlarında eleştirel düşünme ise daha çok yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte değerlendirilir. Eleştirel düşünme, yapılandırmacı yaklaşımın ve çağdaş öğrenme kuramının önemle vurguladığı temel insan özelliklerinden biridir. Eleştirel düşünme, bilgiye ulaşmada, kullanmada ve üretmede problemi belirleyip ona çözümler sunmada bireyde geliştirilmesi istenen önemli bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. Zira eleştirel düşünme, bireyin kendi öğrenme süreçlerinin denetimini sağlayan ve onu geliştiren önemli bir erktir. Bu yönden öğrenme sürecinde bağımsız olmayı da ifade eden bir olgudur (Aşkar ve diğerleri, 2005). Bu çalışmada eleştirel düşünme, öğrenme ortamlarında özerk ve üretici öğrenci yetiştirmedeki yeri bağlamında ele alınmıştır.

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme; keşfetmeyi merkeze alan, yeniliği telkin eden ve arayan, geçmişten beri var olan problemlere yeni çözüm metotları sunan, orijinal fikirlerin oluşmasını sağlayan bir düşünce biçimidir. Bilgi çağında, bilginin üretildiği her platformda mutlaka bulunması ve geliştirilmesi gereken bir olgudur. Yaratıcı düşünme, özgürlüğü telkin eden, dinamik ve üretmeyi temele alan bir süreci ifade eder (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Bilişsel gelişimi merkeze alan kuramcılar yaratıcılık ile ilgili olarak zihinsel gelişim basamaklarıyla aynı doğrultuda bir yaklaşımı ifade etmek kaydıyla yaratıcılığı

problemin çözümünde esnek olma ve bütün süreçlerin sonunda meydana getirilen üründe özgün olma şeklinde tanımlamaktadır (Ülgen, 1997). Modern eğitim kuramlarının vurguladığı problem çözme ve ürün ortaya koyma becerileri için özellikle büyük önem arz eden yaratıcı düşünme becerisi, tüm derslerde desteklenmesi gereken bir alan olarak bu çalışmada yer bulmuştur.

Yansıtıcı (Yansıtmacı) Düşünme

J. Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi temel öngörüler ve bilginin ortaya çıkarılması sürecinde ortaya çıkabilecek olası sonuçların belli zihinsel süreçlerde ele alınması şeklinde ifade etmiştir. Dewey'e göre, yansıtıcı düşünme bir eğitimsel amaca yönelik olmalıdır. Düşünme becerisinin insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği şüphesiz bu beceridir. Ancak yansıtıcı düşünmenin önermelerini de ifade etmek önemlidir. Yansıtıcı düşünme, yeknesak eylemlerden ve içgüdüsellikten özgür kılar. Öngörüleri yönlendirmemize ve farkında olduğumuz amaç ya da sonuçlar yönünde plan yapmamıza olanak verir. Hedeflere ulaşmada bilinç merkezli bir hareket alanı tesis eder. Ne ile karşı karşıya olduğumuzu fark ettirir, içgüdüsel eylemleri akıl ekseninde bir fiile dönüştürmeye el verir.

Temelinde yansıtma (reflection) kavramının yer aldığı bu düşünme becerisi genel olarak deneyimlerin daha önceden elde edilmiş olan bilgilerin de işe koşularak yeni bilginin üretilmesi, yeni yolların geliştirilmesine yardım edecek bilişsel sorgulamaları ifade eder (Kaya ve diğerleri, 2012). Özü itibariyle yansıtıcı düşünme şudur: Herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği süreç olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin, farklı yaşantılarında işlerini kolaylaştıran yolları ya da yaptıkları hataları dikkate alarak bir sonraki yaşantılarda bu bilgileri kullanmaları yansıtıcı düşünme becerisi kapsamında yer alır. Dewey de elde edilen bilginin sonraki deneyimlere aktarılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Analitik Düşünme

Analitik düşünme, bütünü parçalarına ayırarak parçalar arasındaki detayları görmedir. Analitik düşünme stiline sahip bireyler, bir problemin çözümüne ulaşmayı hedefledikleri zaman problemin belirgin parçalarını ve özelliklerini düşünürler. Analitik düşünmeyle ilgili olarak R.A Dewey (2007), bu beceriye sahip bireylerin ayrıntılara odaklanmak gibi özelliklerinin yanında, problemi belli bir sırayla çözebileceklerini, hangi alt adımlardan oluştuğunu, bunların ne anlama geldiğini bilebileceklerini; yine öngörülen her adımın ne ifade ettiğini anlayabileceklerini ifade etmektedir.

Metabilişsel (Üst Bilişsel) Düşünme

Metabiliş bireyin kendi zihinsel süreçlerinin farkındalığını ve bilgisini ifade eden bir kavramdır. Ayrıca bu bilginin kontrolünü de ele almayı ortaya koymaktadır (Flavell, 1985). Eğitim Bilimleri Sözlüğü'nde üst biliş, bireyin bir öğrenmenin her aşama-

sında bilişsel strateji ve görevin gerekleri ile ilgili olarak kendisiyle iletişim kurması şeklinde tanımlanmıştır (Demirel, 2010). Başka bir deyişle, bireyin öğrenmeyi hangi yollarla daha etkili olarak gerçekleştirdiğini fark etmesini sağlayan beceridir. İnsanların düşünceleri üzerine düşünmeleriyle bir işlemi gerçekleştirme sürecinde uyguladıkları aşamaları gözden geçirmelerini ve bir problemi çözerken ya da bilgiyi öğrenirken hangi yolun o kişi için daha işlevsel olduğunun tespit edilmesini sağlayan düşünme türüdür.

Lateral (Yanal) Düşünme

Yanal ya da etraflı düşünme öğrencilerin farklı bakış açılarıyla bir olaya bakmalarını sağlayan düşünme becerisidir. Bir problem durumunun çözümünde alternatif çözüm yollarının üretilmesini sağlar. Yanal düşünme; sorun çözmede en mantıklı çıkış noktasının çabucak kullanılması yerine yaratıcı, empatik, olumlu, olumsuz, nesnel ve öznel bilgilerin dikkate alınarak çözümler üretilmesini böylece en iyi çözüm yolunun bulunmasını sağlayan beceridir.

Öğrenme ortamlarının her kademesinde, öğrencilerin alt yapıları ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği ve öğretimin temel amacının bu olması hususunda alan yazın uzlaşmaktadır (İpşiroğlu, 2002; Lipman, 1994; Özden, 1998). Bu bağlamda, Türkçe dersleri hem dilsel becerileri hem de düşünsel becerileri öğrencilere kazandırabilme açısından uygun ortamlar sağlayabilmektedir (Aslan, 2007; Aslan, 2009; Güzel, 2006; Sever, 2002). Çağdaş dil ve edebiyat öğretiminde amaç öğrencilerin duyularını, okuma kültürlerini, yazılı kültürle etkili iletişime girebilme becerilerini, dilsel becerilerini ve düşünme becerilerini geliştirmektir (Aslan, 2007 ve 2009; Sever, 2002). Bu derslerde öğretmen dersin amaçlarını gerçekleştirirken bir yandan da uygun metin ve etkinliklerle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir (Passmore, 2010).

Tuncer (2010), Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi alanındaki çalışmasında ilköğretim birinci ve ikinci kademe okuduğunu anlama kazanımlarının içerdiği üst düzey becerilere bakmış, burada; ayırt etme, takip etme, tahmin etme, ilişki kurma, karşılaştırma yapma, sınıflandırma yapma, çözüm üretme/önerme, sorgulama, yorumlama/değerlendirme becerilerine denk gelen anlama kazanımlarını ortaya çıkarmış; öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma etkinliklerinde öğrencilere rehberlik ederek onların sürece etkin katılımlarını sağlamalarının ve düşünme becerilerinin geliştirmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Aslan (2010), düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları konulu çalışmasında, söz konusu öğretim programlarını ya da kazanımlarını ele almamış, bu derslerin doğası gereği öğrencilere düşünsel becerilerin kazandırılması bakımından uygun ortamlar sağladığı, bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarına eğitimler verilerek, metinlerden yararlanarak öğrencilere bu becerileri nasıl kazandıracaklarının öğretilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kurudayıoğlu ve Çetin (2015), Türkçe öğretiminde dil becerileri ve temel becerileri konu aldıkları çalışmalarında üst düzey düşünme becerilerinden sadece eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ele almışlar, ancak bu becerilerin programdaki ve kazanımdaki yerini inceleyen bir çalışma yapmamışlar, Türkçe derslerinde bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapıp bazı öneriler sunmuşlardır.

Çağdaş dünyanın ve yaşam tarzının ortaya çıkardığı gereksinimler, günümüz bireylerinin belli düşünme becerilerine sahip olmasını da gerekli ve zorunlu kılmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde eskiden olduğu gibi bilginin doğrudan aktarılması yerine düşünmeyi öğrenme, düşünme becerilerine sahip olma önem kazanmış bir durumdur. Bu nedenle çağdaş okul tasarımlarında düşünen, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen öğrencilerin yetiştirilmesine uğraşılmakta, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik programlar ve öğrenme-öğretme ortamları hazırlanmaktadır. Bu nedenle öğretim programları içerisinde yer alan kazanımların bu üst düzey düşünme becerileri bağlamında onun uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından bunları gerçekleştirecek şekilde öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulması hayati önem arz etmektedir. Bu anlamda bu çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8. sınıflar) yer verilen ortak kazanımlardaki üst düzey düşünme becerilerini tespit etmek, açıklamak; üst düzey düşünme becerilerini geliştirme yolları üzerinde durmak ve temel becerileri geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır. Eğitim-öğretimin temel hedefinin üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, problem çözen ve üretken bireyler yetiştirmek olması, Türkçe öğretimi alanında bu konuda güncel çalışmaların bulunmaması, 2018 Türkçe Öğretim Programının yeni olması nedeniyle program ve kazanımlar üzerine henüz yeterli çalışma yapılmamış, özellikle de 2018 Türkçe programında ortak kazanımlar bağlamında üst düzey düşünme becerileri adına yapılmış bir çalışmaya rastlanmamış olması gibi sebeplerden ötürü çalışmanın önemli, alan yazına katkı sağlayacak, bu alanda daha kapsamlı çalışmalara alan açacak öncü niteliğinde bir araştırma olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi ve alt problem cümleleri şunlardır:

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-8) ortak kazanımlar, üst düzey düşünme becerileri açısından nasıl değerlendirilebilir?

Alt problem cümleleri ise;

1. Türkçe dersi (1-8. sınıf) ortak kazanımları eleştirel düşünme becerilerine yönelik olması bakımından nasıldır?

2. Türkçe dersi (1-8. sınıf) ortak kazanımları yaratıcı düşünme becerilerine yönelik olması bakımından nasıldır?

3. Türkçe dersi (1-8. sınıf) ortak kazanımları yansıtmacı düşünme becerilerine yönelik olması bakımından nasıldır?

4. Türkçe dersi (1-8. sınıf) ortak kazanımları analitik düşünme becerilerine yönelik olması bakımından nasıldır?

5. Türkçe dersi (1-8. sınıf) ortak kazanımları lateral düşünme becerilerine yönelik olması bakımından nasıldır?

6. Türkçe dersi (1-8. sınıf) ortak kazanımları metabilişsel düşünme becerilerine yönelik olması bakımından nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelinde geliştirilmiştir. Tarama, varlığı bilinen herhangi bir durumu betimlemeyi merkeze alan bir araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan her ne varsa kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen çalışmada veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Türkçe Öğretim Programının (2018) düşünme becerilerine yönelik genel açıklamaları, temel becerileri ve kazanımları taranmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) tüm kazanımlar; örneklemini ise amaçlı örneklem yolu ile seçilmiş 1-8. Sınıflara ait ortak kazanımlar oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesidir. Başarılı bir doküman incelemesinin temel koşulu, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Doküman inceleme yöntemi temel alınarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8) incelenmiş, ortak kazanımlar belirlenmiş ve veriler bu şekilde toplanarak üst düzey düşünme becerileri bağlamında değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma problemi ve araştırma sonuçlarının yorumlanması ve elde edilen bulguların tartışılması için önce literatür taranmıştır. Bu tarama yapılırken birincil ve ikincil kaynaklara ulaşılmıştır.

Bu kazanımlardaki üst düzey düşünme becerileri tespit edilmiş, bu yolla elde edilen veriler, gruplandırılıp betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca metin incelemelerinde kullanılan içerik analizi yöntemiyle elde edilen olguların belli başlıklar şeklinde tasnif edilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) anlamına gelen kategorisel analiz tekniği kullanılarak tespit edilen bulgular tablolar halinde de sunularak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın güvenirliğinin sağlanması adına uzman incelemesi araştırmanın hemen başında işe koşulmuştur. Uzman incelemesi; araştırma sürecinin ve elde edilen bulguların bilimsel araştırma yöntemleri konusunda yetkin, tarafsız kişilerin deneyimlerinden ve fikirlerinden yararlanılması ya da düşüncelerine başvurulmasıdır. Bu anlamda alan uzmanı olan; üç Türkçe öğretmeni, iki sınıf öğretmeni ve iki program geliştirme uzmanı kazanımların değerlendirilmesi aşamasında sürece dâhil edilmiştir. Veriler birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kazanımlar üst düzey düşünme becerileri bağlamında kategorize edilirken bu alan uzmanları tarafından birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiş, sonuçlar Miles ve Huberman (1994): Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş ayrılığı + Görüş birliği x 100 formülü kullanılarak değerlendirilmiş, güvenilirlik %91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, ilgili tanımlar bağlamında yorumlanmıştır. Buradan sürecin güvenirliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Doküman incelenirken inceleyicilerin tutarlılığı nitel araştırmaların doğası gereği merkeze alınmıştır.

3. Bulgular

Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Görüldüğü Ortak Kazanımlar

Tablo 1. Dinleme/İzleme Becerisi İle İlgili Ortak Kazanımlar

	KAZANIM	1	2	3	4	5	6
DİNLEME/İZLEME	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.		x				x
	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	x			x		
	Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.		x				x
	Dinleme stratejilerini uygular.			x		x	
	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	x			x		
	Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.		x				x
	Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.	x			x		
	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.		x				x

1. eleştirel düşünme 2. yaratıcı düşünme 3. yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme 4. analitik düşünme 5. metabilişsel (üst bilişsel) düşünme 6. lateral (yanal) düşünme

Bir konuşmacının karşı tarafa vermek istediği iletiyi, pürüzsüz olarak anlayabilmeyi ve karşıdan gelen uyarana karşı bir tepki ortaya koyabilmeyi (Demirel, 2002) ifade eden dinleme/izleme ortak kazanımlarında araştırmaya konu olan bütün düşünme becerileri görülürken baskın düşünme becerileri ise eleştirel, analitik, yaratıcı ve lateral düşünme becerileridir. Yaratıcı düşünme, yaratıcılıkla birlikte düşüncelerin genellenmesi, düşünme süreçleri, deneyimler ve alınan kararlar şeklinde açıklanabilirken eleştirel düşünme ise tüm bu ulaşılanların değerlendirilmesidir (Üstündağ, 2014). *Tahminde bulunur, tahmin eder, görüşlerini ifade eder,* gibi yapılar yeni ve özgün ürünler ortaya koymaya kapı aralayan yani yaratıcı düşünme becerisini ifade eden kazanım yapıları olarak ifade edilebilir. Bu kazanım eylemleri aynı zamanda farklı bakış açılarıyla bakmalarına imkân veren yapılar olması nedeniyle de lateral düşünme becerisi bağlamında da değerlendirilebilir.

Cevap verir, sözlü olmayan mesajları kavrar, görüş bildirir gibi kazanım eylemleri ise hem bir çözümleyici bir beceriyi hem de zihinde ifade edilen tartışmaları değerlendirmeyi ve problemi çözmeyi ifade etmeleri nedeniyle analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılacağı hedefleri ifade etmektedir.

Ayrıca *dinleme stratejilerini uygular* ortak kazanımı, metabilişsel düşünme becerisi ile bireyin öğrenme sürecinde kendisi için işlevsel olanı belirlemesi, amaç ya da sonuçlar hakkında planlar yapması yönüyle de yansıtıcı düşünme becerisi içerisinde değerlendirilmesi gereken bir dinleme/izleme kazanımıdır.

Tablo 2. Konuşma Becerisi İle İlgili Ortak Kazanımlar

	KAZANIM	1	2	3	4	5	6
KONUŞMA	Hazırlıksız konuşma yapar.		x				x
	Konuşma stratejilerini uygular.			x		x	
	Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.	x			x		
	Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.			x		x	

1. eleştirel düşünme 2. yaratıcı düşünme 3. yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme 4. analitik düşünme 5. metabilişsel (üst bilişsel) düşünme 6. lateral (yanal) düşünme

Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin söz unsuruyla bildirilmesi becerisidir (Sever, 2004). Konuşma içerisinde fiziksel ve zihinsel birtakım süreçleri barındıran önemli ve geliştirilmesi gereken bir beceri alanıdır. Günlük yaşam deneyimleri içerisinde yer alan sorunlar başta olmak üzere formal öğrenme ortamlarında karşılaşılan problemlere çok boyutlu çözümler getirmek gibi özelliği ifade eden yaratıcı düşünme becerisi, bilgiye dayalı akıl yürütmeler süreci olarak ifade edilen eleştirel düşünmenin, analitik ve lateral yapıların ayrıca öğrenme sorumluluğunu üstlenmeyi, deneyimlerin işe koşulmasını ve bilişsel süreçlerin sorgulanmasını gerektiren yansıtıcı düşünme ve

metabilişsel düşünmenin öğrenme süreçlerini düzenleyerek öğrenmenin daha etkili kılınması özelliklerinin bir arada görüldüğü konuşma becerisi ortak kazanımları yoluyla, üst düzey düşünme becerilerin merkeze alındığı bir beceri alanı olmuştur.

Hazırlıksız konuşmalar yapma problemin çözümünde esnek olma ve düşünmede özgürlük alanı açma yönlerinden değerlendirildiğinde orijinal, yanal ve yaratıcı düşünmenin oluşabileceği kazanımlardandır. Öğrenme sürecinde kendi stratejisini belirleme ve seçimlerinde kelimelerin Türkçelerini kullanma konusunda bilinçli olarak tercihler kullanma bireyin zihinsel süreçlerinin farkında olmasıyla ifade edilebilir ki bu da haliyle üst bilişin ve yansıtıcı düşünmenin işe koşulabileceğini ortaya koyan kazanımlardandır. Öğrencinin *tartışmalara katılıyor* olması ise bireyin problemin çözümünde tek bir yolun olmadığı düşüncesinden hareket edeceğini ortaya koyan ve analitik ile eleştirel düşünme becerisini ifade etmesi bakımından önemlidir.

Tablo 3. Okuma: Akıcı Okuma Becerisi İle İlgili Ortak Kazanımlar

	KAZANIM	1	2	3	4	5	6
OKUMA	Okuma stratejilerini uygular.			x		x	
	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.				x		

1. eleştirel düşünme 2. yaratıcı düşünme 3. yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme 4. analitik düşünme 5. metabilişsel (üst bilişsel) düşünme 6. lateral (yanal) düşünme

Bir bireyin herhangi bir işi yaparken kendi öğrenme ve düşünme süreçlerinin farkında olması şeklinde ifade edilen metabilişsel düşünme becerisi akıcı okuma kazanımlarının üst düzey düşünme becerilerindendir. Zira metabilişsel düşünme becerisi; bireyin yapmak istediği etkinliğe başlamadan önce kendi düşünce performansına uygun olarak tasarımlarını, *kendini değerlendirmesini* ifade eder. Ayrıca yansıtıcı biliş, *geçmişteki yaşantılarla bağlantı kurmayı* gerektirdiği için öğrenme sürecinde öğrencinin kendi düzenlemesini yapmasıyla da yakın ilişkilidir. Bu anlamda öğrencinin okuma ilgili bir strateji belirliyor olması hem metabilişsel hem de yansıtıcı düşünme becerisiyle ifade edilebilir.

Yine çözüme ulaştıran bir düşünme becerisi olan analitik düşünme becerisi de *metni türün özelliklerine uygun bir biçimde okuma* akıcı konuşmayla ilgili ortak kazanımlarda yer almıştır.

Tablo 4. Okuma: Söz Varlığı İle İlgili Ortak Kazanımlar

	KAZANIM	1	2	3	4	5	6
OKUMA Söz Varlığı	Görsellerle ilgili sorulara cevap verir.	x			x		
	Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.		x				x
	Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	x			x		
	Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	x			x		
	Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.	x			x		
	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.		x				x
	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	x			x		
	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	x			x		

1. eleştirel düşünme 2. yaratıcı düşünme 3. yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme 4. analitik düşünme 5. metabilişsel (üst bilişsel) düşünme 6. lateral (yanal) düşünme

Cevap verir, cevaplar, uygun başlıklar belirler, değerlendirir kazanım eylemleri problemi belirleyip ona çözümler sunma konusunda eleştirel düşünme; problemin belirgin parçalarını ve özelliklerini düşünme boyutuyla da analitik düşünme becerisi olarak değerlendirilebilir. *Tahmin eder* yapıları ise yaratıcı düşünme becerisinin özgün fikirlerin oluşması boyutuyla ele alınabilecek hedef davranışlar anlamında değerlendirebilir.

Tablo 5. Okuma: Anlama İle İlgili Ortak Kazanımlar

	KAZANIM	1	2	3	4	5	6
Anlama	Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	x			x		
	Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.		x				x
	Metinle ilgili soruları cevaplar.	x			x		
	Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	x			x		
	Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	x			x		
	Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	x			x		
	Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.	x			x		
	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	x			x		
	Metinle ilgili sorular sorar.	x			x		
	Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.	x			x		
	Metin türlerini ayırt eder.	x			x		
	Metindeki gerçek ve hayali ögeleri ayırt eder.	x			x		
	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.	x			x		
	Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.	x			x		
	Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	x			x		
	Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.		x				x
	Okuduğu metnin konusunu belirler.	x			x		
	Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	x			x		
	Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.	x			x		
	Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan ögeleri tanır.	x			x		
	Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır	x			x		
	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	x			x		
	Medya metinlerini değerlendirir.	x			x		
	Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.	x			x		
	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.			x		x	
	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.			x		x	
	Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	x			x		
	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.		x				x
	Metni yorumlar.	x			x		
OKUMA	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	x			x		
	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	x			x		
	Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	x			x		
	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar	x			x		
	Okuduklarını özetler.	x			x		
	Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır	x			x		
	Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	x			x		
	Okuduklarını özetler.				x		

1. eleştirel düşünme 2. yaratıcı düşünme 3. yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme 4. analitik düşünme 5. metabilişsel (üst bilişsel) düşünme 6. lateral (yanal) düşünme

Dil öğretiminde amaçlardan biri de anlama becerisini geliştirmektir. Okuma becerisi bu anlamda üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması adına çok önemli bir beceri alanını oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi başta temel bilgilerin değerlendirilmesi ve güvenilirliklerinin test edilmesi süreçlerinden sonra, çıkarımların yapılarak şartlı akıl yürütmelerin işe koşulduğu bir düşünme serüvenini ifade eder. Sorular sorma, bütünü meydana getiren yapıları ayırt etme ve bu parçaların bütün için ne anlama geldiğini anlama, karşılaştırmalar yapma, analizler ortaya koyma, sorgulama, karşılaştırma ve yorumlama hep eleştirel düşünme becerisi süreçlerinde ifade edilen yapı taşlarıdır. *Cevaplar, belirler, ayırt eder, ilişkilendirir, tanır, karşılaştırır, cevaplar, sorgular, katkısını değerlendirir, yorumlar* türünden kazanım eylemleri bu anlamda, eleştirel düşünme ve analitik düşünme becerilerinin yukarıda ifade bu yapı taşlarını ihtiva ediyor olması nedeniyle bu düşünme becerisinin kazandırılmasında değerlendirilebilecek yapılardır.

Okuma ile ilgili söz varlığı ile anlama ortak kazanımlarında eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin baskın olduğu görülmektedir. Bir şekilde elde edilen, ulaşılan bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine; inceleyerek, sorgulamasını yaparak bir yargıya varma (Semerci, 2000) olarak ele alınan eleştirel düşünme ile fikirlerin ve uygulamaların birleştirilmesi sürecini ifade eden analitik düşünme becerisi okuma kazanımlarının merkezinde yer almıştır.

Yine okuma kazanımlarında *tahmin eder, üretir* kazanım eylemleri alternatifler sunma ve ürünlerde özgün olma yapılarıyla yaratıcı düşünme ile lateral düşünme becerilerinin kazandırılmasına dair kazanımlar olarak değerlendirilmelidir.

Bilgi kaynaklarının etkili kullanılması ve güvenirliğinin sorgulanması kazanımları bireyin kendi öğrenme süreçlerinin tamamen farkında olması yönüyle metabilişsel düşünme; hedeflere ulaşmada, bireyin kendisine bilinç merkezli bir hareket alanı tesis etmesi yönüyle de yansıtıcı düşünme becerisi içinde ele alınabilir.

Tablo 6. Yazma Becerisi İle İlgili Ortak Kazanımlar

	KAZANIM	1	2	3	4	5	6
YAZMA	Yazılarını görsel unsurlarla destekler.		x				x
	Yazma stratejilerini uygular.			x		x	
	Şiir yazar.		x				x
	Kısa metinler yazar.		x				x
	Kısa yönergeler yazar.		x				x
	Yazdıklarının içeriğine uygun başlıklar belirler.	x			x		
	Yazma çalışmaları yapar.		x				x
	Hikâye edici metin yazar.		x				x
	Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.		x				x
	Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.	x			x		
	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	x			x		
	Görselleri ilişkilendirerek uygun başlık belirler.	x			x		
	Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.	x			x		
	Yazdıklarını düzenler.			x		x	
	Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.		x				x
	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	x			x		
	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	x			x		
	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler, özdeyişler kullanır.		x				x

1. eleştirel düşünme 2. yaratıcı düşünme 3. yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme 4. analitik düşünme 5. metabilişsel (üst bilişsel) düşünme 6. lateral (yanal) düşünme

Yaratıcı yazma; bir özgürlük alanı içerisinde eldeki bütün bilgilerle ortaya konulan ürünün herkesinkinden farklı biçimde olmasını ifade eder. Özellikle şiir gibi günlük dilin söz varlığını farklı anlam ilgileriyle kullanmayı gerektiren bir türü yazmak haliyle yaratıcı düşünme becerisini bütün boyutlarıyla kullanmak demektir. Şiir, bilgilendirici metin, hikâye edici metin, kısa metin yazar kazanımları konu seçiminden başlamak kaydıyla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, kullanılan yöntem ve teknikler gibi özellikler de düşünüldüğünde yaratıcı düşünme becerisi içerisinde ele alınması gereken kazanımlardır.

Bu kazanımlar aynı zamanda farklı yönlerden bakabilmeyi, alabildiğine geniş düşünebilmeyi, geleneksel düşünme kalıplarının dışına çıkabilmeyi ifade eden lateral düşünme becerisini kazandırmada da kullanılabilecek yapıları barındırmaktadır.

Yazma stratejilerini uygular ve yazdıklarını düzenler kazanımları da metabilişsel ve yansıtıcı yapılar bağlamında değerlendirilmelidir. Yansıtıcı düşünmenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeyi gerektirmesi ve metabilişsel düşünmenin öğrenme süreçlerini düzenleyerek öğrenmenin daha etkili kılınması özellikleri bu kazanımlar için anlamlı özelliklerdir.

Bilginin etkili bir biçimde elde edilme, değerlendirilme ve kullanma becerisine dönüştürülmesini (Demirel, 2002) ifade eden eleştirel düşünme ile beraber analitik düşünme *işlem basamaklarını kullanma, uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma, görsellerdeki ilişkileri kullanma* türünden kazanımlarda varlık göstermiştir.

Programda yer alan kazanımlar yukarıda ifade edilen olgular ve kazanımların incelenmesinde yine ifade edilen yaklaşımlar bağlamında ele alınmış sınıflarda ve bütün beceri alanlarında ne kadar yer bulduğu aşağıdaki tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7. Dinleme/izleme Kazanımlarında Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Kazanım Sayıları ve Oranları

DİNLEME/İZLEME		Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin kazanım sayıları ve oranları	
Sınıf	Toplam kazanım (f)	(f)	%
1	11	5	45,45
2	9	6	66,66
3	13	8	61,53
4	13	11	84,61
5	12	7	58,33
6	12	6	50
7	14	11	78,57
8	14	13	92,85

Konuşucunun vermek istediği mesajı net bir şekilde anlayabilme ve söz konusu uyarana tepkide bulunabilme etkinliği (Demirel, 1999) olarak tanımlanan dinleme becerisi; anlaşılan bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirildiği bir süreç olmanın yanında bu bilgilerle cevap vermeyi de gerekli kılan aktif bir süreçtir. Anlama becerilerinden biri olan dinleme; insan yaşamındaki öğrenmelerin birçoğunda yer almaktadır. Sade-

ce Türkçe dersinde değil, bütün derslerde eğitimine yer verilmesi gereken dinleme/izleme kazanımları (1-8) üst düzey düşünme becerileri bağlamında sınıf düzeyinde incelenmiş, sayı ve oranlar bakımından analiz edilmiştir. Düşünme becerilerinin doğrudan bilişsel alan yeterlilikleriyle ilgili olduğu da düşünüldüğünde 1. Sınıf dışında diğer bütün sınıf kazanımlarında dinleme/izleme kazanımları üst düzey düşünme becerileri anlamında birçok kazanıma sahiptir. En fazla üst düzey düşünme becerisini ortaya koyan kazanımlarda 8. Sınıfta yer alan 14 dinleme/izleme kazanımının 13'ünde öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.

Tablo 8. Konuşma Kazanımlarında Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Kazanım Sayıları ve Oranları

KONUŞMA		Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin kazanım sayıları ve oranları	
Sınıf	Toplam kazanım (f)	(f)	%
1	4	2	50
2	4	2	50
3	6	4	66,66
4	6	4	66,66
5	7	3	42,85
6	7	3	42,85
7	7	4	57,14
8	7	5	71,42

Gerek fiziki gerekse psikolojik unsurlarıyla dil becerilerinin önemli bir ayağını oluşturan konuşma becerisi; birtakım işaretlerin ve seslerin karşı tarafın zihninde anlam oluşturmasını ve iletiye dönüşmesini sağlayan fiziksel ve bilişsel bir süreci ifade eder. Dil kazanımının en önemli unsuru olan konuşma, anlatma becerisinin de somut göstergesidir. Bu açıdan bakıldığında konuşmanın dil becerileri içerinde ayrı bir yerinin olduğu görülecektir. Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin olarak konuşma kazanımları incelendiğinde bütün sınıf düzeylerinde var olan kazanımların yarısı ve yarıdan fazlasının bu amaca yönelik olduğu görülmektedir. Eğitimde parça-bütün ilişkisi kurabilme, değerlendirme yapabilme gibi temel davranışların kazandırılmasında konuşma eğitiminden yararlanıldığı da düşünüldüğünde konuşma becerisi kazanımları bu anlamda üst düzey düşünme becerilerini kazandırma adına oluşturulmuştur denilebilir.

Tablo 9. Okuma Kazanımlarında Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Kazanım Sayıları ve Oranları

OKUMA		Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin kazanım sayıları ve oranları	
Sınıf	Toplam kazanım (f)	(f)	%
1	19	7	36,84
2	19	9	47,36
3	28	17	60,71
4	37	26	70,27
5	34	22	64,7
6	35	29	82,85
7	38	34	89,47
8	35	31	88,57

Okuduğunu anlama şüphe yok ki metinle bilinçli ve bir hedefe yönelik etkileşim kurulmasını ifade eden bir süreçtir. Her ne kadar temel tanımları içerisinde yer alan harf ve sesleri tanıma işi olsa da okuma, özü itibariyle metnin tamamında ifade edilen düşünceyi kavrama işidir. Bunun gerçekleşmesi de metnin okurunun edilgen olmaktan ziyade etkin olmasını gerekli kılan bir beceriyi ortaya koymasıyla mümkündür. Geleneksel okuma öğrencilerden metni okumalarını ve öğretmenin metne yönelik sorularını cevaplama üzerine inşa ediliş olsa da etkin öğrenme ortamında okuma, bir problem çözme stratejisini ortaya koyma olarak ifade edilebilir. Bu anlamda Türkçe Öğretim Programı okuma kazanımları üst düzey düşünme becerilerini ifade eder yapıdadır. Öğrencilerin 1. Sınıfta okuma becerisini yeni kazanıyor olmaları nedeniyle var olan kazanımların üçte birinden biraz fazla oluşu anlaşılabilir bir durumdur. Bunun dışında kalan diğer sınıflarda okuma beceri alanı üst düzey düşünme becerileri içinde tasavvur edilebilecek olan bilgiyi doğru kodlama, akılda tutma stratejileriyle beraber bilişsel farkındalık olarak nitelendirilebilecek olan etkin öğrenme ile bilgi ve becerileri öğrenme sürecinde işe koşabilecek beceriye olanak sağlayan bir yapıdadır.

Tablo 10. Yazma Kazanımlarında Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Kazanım Sayıları ve Oranları

YAZMA		Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin Kazanım sayıları ve oranları	
Sınıf	Toplam kazanım (f)	(f)	%
1	13	2	15,38
2	14	7	50
3	17	10	58,82
4	22	9	40,9
5	16	7	43,75
6	14	9	64,28
7	17	11	64,7
8	20	14	70

Yazma ya da yazılı anlatım; zihindeki duygu, düşünce, hayal ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir biçimde kâğıda dökülmesidir. Yazma; daha çok doğal bir süreçle edinilen dinleme ve konuşmadan farklı olarak ve onlardan sonra, belli bir eğitimle öğrenilen ve geliştirilen bir dil becerisidir (Zorbaz, 2014). Güneş (2013) yazmada işe koşulan zihinsel işlemlerin aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemler olduğunu, bundan ötürü yazmanın zihinsel gelişim yönünden okumadan daha önemli olduğunu ifade eder. Bu yönüyle yazma becerisi Türkçe Öğretim Programı kazanımları bağlamında değerlendirilmiştir. Yine temel yazma başlangıcı olan 1. Sınıf dışarıda bırakıldığında yazma becerisi için kazanımların üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması boyutuyla ortaya konulduğu ifade edilebilir. Özellikle 6,7 ve 8. Sınıf kazanımları bu anlamda etkili bir yazılı anlatımı ifade edebilecek kazanım eylemleriyle oluşturulmuştur.

Tablo 11. Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarında Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Kazanım Sayıları ve Oranları

ÖĞRETİM PROGRAMI		Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin kazanım sayıları ve oranları	
Sınıf	Toplam kazanım (f)	(f)	%
1	46	16	34,78
2	45	24	53,33
3	64	39	60,93
4	78	51	65,38
5	66	38	57,57
6	68	47	69,11
7	76	60	78,94
8	75	62	82,66

İnsanlar çevresinde olup bitenleri ana dilleriyle algılar ve yorumlar. Dünyada konuşulan her dil de kendine özgü ve uzlaşımsal yapılar içinde anlam ve anlatma işlevini yerini getirir. Bu anlamda Türkçeyi ana dil olarak konuşan bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesi ve bu beceriyi etkili bir şekilde kullanabilmesi de ancak üst düzey zihinsel becerilerin işe koşulmasıyla mümkündür. Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarında Üst Düzey Düşünme Becerilerine İlişkin Kazanım Sayıları ve Oranları incelendiğinde formal öğrenme ortamının başlangıcında yer alan 1 ve 2. Sınıf dışında kazanım eylemlerinin üst düzey düşünme becerilerini gerçekleştirme düzeyinin üst seviyede olduğu söylenebilir. Bununla beraber üst düzey düşünme becerilerine ilişkin kazanım ve sayı oranlarının 5,7 ve 8. Sınıf düzeyinde daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Program geliştirmede 'niçin öğretiyoruz' sorusuna yanıt arayan hedefin, öğrenciyi ulaştırmak istediğimiz nokta olduğu bilinen bir durumdur. Öğretim hedefleri, öğrenciye kazandırılmak istenen özellikler ve program çerçevesinde öğrencilerin davranışlarında gerçekleşmesi istenen değişiklikler olarak ifade edilebilir. Öğretim Programlarının Amaçlarında ilkokul ve ortaokul ile ilgili bölümlerinde yer bulan «beceri ve yetkinlik kazanmış» (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018) şeklinde ifade edilen ve bu bağlamda 1-8. sınıflar için dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilen kazanımlar ve kazanımların altında yapılan açıklamalar incelenmiş üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme, analitik düşünme, metabilişsel (üst bilişsel) düşünme, lateral (yanal) düşünme bece-

rilerinin kazanımların belli oranda yer bulduğu ve kazanımların referanslarında bu düşünme becerilerini ortaya koyan yapılara yer verildiği tespit edilmiş, bu düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik açıklamalarda da yer almıştır. Bu bağlamda çalışma, Kurudayıoğlu ve Çetin (2015) tarafından, önceki Türkçe programı üzerine yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Buradan, Türkçe öğretim programlarını hazırlanırken temel dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin de program tasarımında göz önünde bulunduğu sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, kazanımların birçoğu, doğrudan doğruya bir ya da birden fazla düşünme becerisini ifade eden, bunu açık bir şekilde ortaya koyan bir yapıda değildir. Örneğin, grafik, tablo yorumlama etkinlikleri ve bunların değerlendirmelerine yönelik kazanımlarda hem eleştirel düşünme hem de yansıtıcı düşünmenin özellikleri bir arada görülmektedir. Bu düşünme biçimleri doğaları gereği birbirini tamamlar niteliktedir ve bu alandaki başka çalışmaların bulgularına da yansıdığı gibi, çoğu zaman okuma ve yazma kazanımlarının bu duruma uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Ergüven, 2011; Gürkaynak vd., 2008; Moon, 2004).

Bu kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında kazandırılmasını sağlayacak olan kişiler öğretmenlerdir. Bunların kazandırılması ve kazanımların bu şekilde bir düşünmeye imkân vermesi ancak öğretmen yeterlilikleriyle mümkün olacaktır. Bu anlamda bu üst düzey becerilerin kazandırılması öğretmen tutumları, onların duyuş ve düşünüş tarzlarıyla yakından ilgilidir. Tuncer (2010) de, dil ve edebiyat derslerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi konulu çalışmasında, bu yönde bulgulara ulaşmış, üst düzey düşünme becerilerinin programda yer aldığını ancak asıl işin rehber konumunda olması gereken öğretmenlere düştüğünü, onların öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gelişimlerini de göz önünde bulundurarak özellikle okuma etkinliklerinde düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, düşünme becerileriyle ilgili teknikler öğrencilere öğretilerek program desteklenmelidir. Bu öğretme sürecinin bütün disiplinlerde ve tavizsiz bir şekilde yapılması, programda belirtilen amaçlara uygulama alanında ulaşılmasını sağlayacaktır.

'Her sınıf düzeyinde bu üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiş midir ya da hangi sınıflarda hangi düşünme becerileri kazanımlarda yer bulmuştur? Üst düzey düşünme becerileri, özellikle 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda hangi beceri alanlarının (dinleme, konuşma, yazma, okuma ve dilbilgisi öğretimi) kazanımlarına yansımıştır? Programda en fazla hangi üst düzey düşünme becerisine yönelik kazanım bulunmakta ve bunlar hangi sıklıkta yer almaktadır?' sorularının cevabı da bu çalışma yoluyla araştırılmıştır. Buna göre; üst düzey düşünme becerilerinin hepsinin aynı düzeyde ve frekansta kazanımlara sindirilmediği elde edilen bulgulardan biri olmuştur. Eleştirel ve analitik düşünme ile yaratıcı düşünme becerileri kazanımlarda yer verilen başat düşünme becerileri olmuştur. Özellikle de dinleme etkinliklerinde edilgen bir dinleyiciden ziyade, etkin, dinlediklerine eleştirel bir gözle bakabilen, dinlediğini analitik süreçlere ayrıştırabilen, tüm bu süreçlerde yaratıcı yönünü kullanabilen bireyler/din-

leyiciler oluşturma yönünde kazanımlar bulunduğu sonucuna ulaşılmış, bu yöndeki bulguların başka çalışmaların bulguları ile de örtüştüğü görülmüştür (Çiftçi, 2007; Epçaçan, 2013, Hezen, 2009).

Özellikle gelişim psikolojisinin zihinsel gelişimle ilgili temel önermeleri bağlamında temel bilişsel süreçler göz önünde bulundurulduğunda programın özellikle 5-8. sınıflar için belirlenmiş kazanımlarında üst düzey düşünme becerilerine yönelik yapıların daha fazla yer aldığı yine bu araştırmanın temel bulguları içinde yer almıştır, bu veriler de tablolar halinde sonuç bölümünde gösterilmiştir. Gelişim psikolojisinin alanı, gelişimin asıl ilkeleri ve etkileyen faktörler göz önünde bulundurulduğundan öğrencilerin kişilik, ahlak, dil ve zihinsel gelişimi bağlamında düşünme becerilerinin gelişim psikolojisinin temel normları içinde ilgili sınıfların kazanımlarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bilişsel psikolojinin temel varsayımlarından olan öğrenilen bilginin yapılandırılması, önceki öğrenmelerin işe koşulması, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olması ve aktif bir şekilde katılması gibi yapılar kazanımların sınıf düzeyinde birbirini tamamlayarak ilerleyen unsurlarından olmuştur. Bu bulgular başka çalışmaların bulgularıyla bu noktada örtüşmektedir. Özdemir (1998) de, çalışmasında sınıf seviyesi yükseldikçe düşünme becerilerinin niteliğinin ve niceliğinin arttığını ortaya koymuştur.

Eğitim sürecinde öğrencinin merkezde olduğu, problem çözme yönteminin kullanıldığı süreçlerin meydana geldiği, öğretmenin rehberlik ettiği, öğretimde yer yer birincil veri kaynaklarından yararlanıldığı bir bakış açısının hâkim olduğu ilgili kazanımlarda üst düzey düşünme becerileri baskın olarak gözlemlenmiştir.

Hedeflerin dikey boyutunda yer alan özel amaçlar bağlamında ifadesini bulan kazanımlarda başta eleştirel ve analitik düşünme becerileri olmak üzere yaratıcı düşünme ve diğer düşünme becerileri yer bulmuştur. İhtiyaca dayalılık ve davranışa dönüklük ilkeleri çerçevesinde, kazanımların bahsi geçen düşünme becerilerini kazandıracağı sonucuna da ulaşılmıştır; çünkü programda bu becerilerin, alan yazındaki diğer çalışmaların ortaya koyduğu ve olması gerektiği şekilde, birbirini destekler ve tamamlar biçimde verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Adair, 2000; Güneş, 2007; Kızılkaya ve Askar, 2009; Şahinel, 2002). Bütün bunlarla beraber, nadir olarak gözlemlenmekle beraber, bazı kazanımlarda sadece bir tek üst düzey düşünme becerisinin baskın olduğuna kanaat getirilmiş, onu destekleyen ve onunla birlikte anılması gereken becerilere yer verilmemiştir. Bu becerilerin öğrenme-öğretme sürecinde bu şekilde yapılandırılacağı sonuçlarına da ulaşılmış ve ilgili tablolara bu şekilde yansıtılmıştır.

Öğretim programlarının öğrenme-öğretme yaklaşımı yine üst düzey düşünme becerilerinin kazanımlar zemininde önem arz eden konulardan biridir. Özellikle yapılandırıcı yaklaşımın bilgiyi işleme anlamında yer alan öğrenme stratejileri, bilginin iyi şekilde organize edilmesi, öğrenilmiş bilgilerin yeni öğrenmelere aktarılması (elaboration/derinleştirme), üstbiliş gibi gelişim özelliklerine yer verilmesi bahsi geçen

kazanımlarında bu düşünme becerilerini destekleyeceği ve kazanımları bu beceriler bağlamında inşa edeceği öngörülebilir. Aynı şekilde, programda yer alan düşünme becerilerini geliştirme amaçlı tekniklerin, eğitim paradigmalarında meydana gelen değişmelere bağlı olarak güncellenmesi ve günümüz modeline göre yenilenmesi gerekliliği de bu çalışma sonucunda gözlemlenen durumlardan biri olmuştur. Sadece etkinliklerin değil, ölçme değerlendirmenin de bu yönde düzenlenmesi gerekmektedir. Geniş ölçekli test uygulamalarında (PISA gibi) çoktan seçmeli soru formatının yanında farklı soru şekilleri de kullanılmaya başlanmıştır. Kısa yanıt gerektiren açık uçlu sorularla beraber çoklu yanıt seçmeyi gerektirenler, açık uçlu soruların kullanıldığı sınav formatları giderek daha fazla kullanım alanı bulmaktadır. Bu anlamda, öğrenmede üst düzey düşünme becerilerinin giderek önem kazanmasının bir sonucu olarak bu türden becerileri ölçmeye imkân sağlayacak ölçme araçları geliştirilirse, programda bulgulanan düşünme becerileri daha iyi bir şekilde geliştirebilir.

Özerk, kendi kurgulamalarını yapan, bilgi edinmek için araştırmalar yapan ve bu bilgileri içselleştirerek kullanan öğrenci rollerinin sınıf ortamında etkin kılınması yine programdaki kazanımların üst düzey düşünme becerilerini ifade etmesinde ve anlamlı olmasında etkili olacak, programın amaçlarına ulaşmasını sağlayacaktır. Sınıfta estetik uyaranların rehberliğinde, çeşitli ve özgün düşüncelerin üretme, alternatif düşüncelerin varlığını sezdirme, problem çözme gibi düşünce eğitimini önceleyen etkinliklere yer verilerek, öğrencilerin bu etkinliklerde etkin bir şekilde rol almaları sağlanmalıdır (Sever, 2002 ve 2010)

Kazanımlarda öngörülen üst düzey düşünme becerilerinin sağlanmasının bir diğer önemli ayağı da eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerde düşünmeyi sağlayacak öğretim materyallerinin işe koşulmasıdır. Söz konusu olan zihinsel problemin üstesinden gelmelerini sağlayacak ve soyut bilgiyi somutlaştırmalarına yarayacak materyallerin kullanılması kazanımların üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik evrilmesinin yolunu açacaktır.

Öğrencilere düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilecekleri öğrenme ortamını hazırlayan, öğrencilerin birbiriyle etkileşimini artıran, öğrencilerde başarmaya olan inanç ve duyguyu meydana getiren, demokratik, açık görüşlü, farklı fikirlerin özgürce ifade edildiği vb. öğrenme ortamları, kazanımların üst düzey düşünmelere olanak verecek bir diğer koşuludur. Bu öğrenme ortamlarının ustalıkla kurgulanması, istenen düşünme becerilerini kazandıracak ve geliştirecek yeterlikte öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkün olacaktır (Sever, 2002). Özellikle de yazılı anlatım çalışmaları eleştirel düşünmenin ve farklı fikirlerin oluşturulup ifade edilebileceği uygun ortamlar sağlaması açısından, eleştirel düşünme eğitiminde en temel bileşendir (Wade, 1995).

İfade edilen üst düzey düşünme becerilerinin bir kısmının bazı kazanımlarda iç içe ve birbirini tamamlayan ve/ya destekleyen bir şekilde verildiği yine araştırmanın bulgularına yansımıştır. Bu anlamda beceri alanlarında ifade edilen kazanımların

üst düzey düşünme becerilerini kazandırma ile ilgili öngörüler ifade edilirken incelemeye konu olan üst düzey düşünme becerilerinin birbiriyle yakın ilişkisi, birbirlerini destekleyen önermelere sahip oluşları, kapsamaları gibi unsurlar ve özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Böylece bir kazanımda benzer özellik ya da kapsayıcılık yapılarından yola çıkılarak kazanımlar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Örneğin öğrenen bireyin kendi düşünme ve öğrenme sürecinin bilincinde olması ve bu bilinçle kendi öğrenme süreçlerini yeniden düzenlenmesi şeklinde kısaca tanımlanacak olan metabilşsel düşünme ile Ünver'in (2003), bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci, şeklinde tanımladığı yansıtıcı düşünme becerisi bir arada değerlendirilmiş ve kazanımlar incelenirken bu şekilde bir betimleme yoluna gidilmiştir.

Yine aynı şekilde birçok tanımı olmasına rağmen problemlere yeni çözüm metotları sunan, özgün fikirlerin oluşmasını sağlayan bir düşünce biçimi genellemesiyle ifade edilen yaratıcı düşünme becerisiyle klasik düşünme kalıplarının ötesinde bilinen verilerin daha farklı şekilde işlenmesi ve yeni sonuçlar ortaya konulması şeklinde açıklanan lateral düşünme becerisi; yakınlık, kapsayıcılık, benzer önermelere sahip olma gibi etkenlerle bir arada düşünülmüş ve ilgili kazanımlar bu şekilde incelenmiştir.

Eleştirel düşünmenin ardışıklık içinde ve parçaları da göz ardı etmeden bütünü anlamlandırma becerisi olduğu önermesi bağlamında analitik düşünme becerisiyle olan bu ilişkisi yine kazanımlar incelenirken ve değerlendirilirken bir arada düşünülen bir başka durum olmuştur.

Okulun kişileri yaşama hazırlama gibi bir önemli özelliği olduğu düşünüldüğünde kalıcı öğrenmelerin temellerinin atıldığı eğitim-öğretim aşamasının ilk ve ortaokul olduğu gerçeği daha iyi anlaşılır. Bu aşamada öğrenmelerin kalıcı, sürdürülebilir olması şüphesiz öğretim uygulamalarının her aşamasında üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ile mümkündür. Çalışmanın amacında ifade edilen, kazanımların üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme, analitik düşünme, metabilişsel (üst bilişsel) düşünme, lateral (yanal) düşünme becerileri bağlamında ve bulgular ışığında öğrenme-ögretme ortamlarında bu düşünme becerilerini geliştirme yolları olarak şunlar yapılabilir:

1. Çok boyutlu düşünen bir aklın ürünü (Kırışoğlu, 2002:167) olarak tanımlanan yaratıcılığın geliştirilmesinde özellikle dersin içeriği ve yapılandırılması şekline göre beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme, örnek olay inceleme, altı şapka düşünme tekniği, kavram haritaları, görüş geliştirme gibi yaratıcı düşünmeyi merkeze alan ve geliştiren tekniklerden yararlanılmalıdır.

2. Özellikle okul öncesi ve ilkokul başta olmak üzere programlarında yaratıcı düşünme ile ilgili kazanımlar artırılarak yaratıcı dramaya daha fazla yer verilerek öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerileri geliştirilebilir.

3. Tüm düşünme becerilerinin merkezinde yer alan eleştirel düşünme ve diğer üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenme sürecinde hem okulda hem okul dışında veli, öğretmen ve diğer paydaşların farkındalıklarının artırılması, bu konuda bilgilendirilmeleri, öğrencilerin kişilik özelliklerine göre bu düşünme becerileri yönünden desteklenmeleri bu becerilerin gelişmesinde önemli rol oynayacaktır.

4. Öğretmenlerin amaçları ve öğrencilerin de hedeflerine ulaşmaları bağlamında yansıtıcı ve metabiliş düşünmenin geliştirilmesi adına başta yansıtıcı tartışma etkinlikleri olmak uzere birçok yöntem uygulanabilir; "öğrenci yazıları yazıları yazma, yansıtıcı günlük tutma, gelişim dosyası hazırlama, kavram haritaları oluşturma, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme» (Kaya ve diğerleri, 2012-283) gibi yöntemler yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili yöntemler olarak kullanılmalıdır.

5. Herkesin sahip olduğu bilgilerin farklı ve özgün bir şekilde işlenmesi ve ayrıcalıklı neticeler elde edilmesi bağlamında önemli bir düşünme becerisi olan lateral düşünme becerisinin geliştirilmesinde altı şapka düşünme, altı ayakkabılı uygulama ve altı değer madalyası teknikleri önemli katkılar sağlayacaktır.

Öneriler

1. Programda yer bulduğu ve programın imkân verdiği tespit edilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme, analitik düşünme, metabilişsel (üst bilişsel) düşünme, lateral (yanal) düşünme becerileri bağlamında ders kitaplarının ve diğer ders araç-gereçlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

2. 2018 Türkçe öğretim programı, eleştirel düşünme becerilerinin etkin kullanımına kapı aralayan beceri alanları ve kazanımlar ile donatılmıştır. Bu noktada, önemli faktör, bunların uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu konuda hem bilgi ve beceri olarak hem de motivasyon olarak desteklenmesi, öğrencilerde bu becerilerin gelişimi için hayati önem taşımaktadır.

3. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, farklı ders ortamlarında da yürütülerek etkisinin incelenmesi şeklinde çalışmalar yapılabilir.

4. Öğretim programının taksonomik değerler ile ilgili yapısı, daha çok analiz, sentez basamaklarına dayalı olarak inşa edilmelidir.

Kaynaklar

Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme.* (Çev: Kalaycı, N. Ed.: Atay, M.T.). Ankara: Gazi Kitabevi.

Aslan, C. (2007). Research on self-perceptions of pre-service Turkish language teachers in Turkey with regard to problem solving skills. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 250-256.

Aslan, C. (2009). Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların "Yüksek Düzeyli Düşünme Becerileri"ni Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi. *II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı.* 2-4 Temmuz 2009, Ürgüp.

Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları -bir eğitim durumu örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (24), 127-152

Aşkar, P. ve diğerleri (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. http://www.erg.sabanciuniv.edu. Erişim Tarihi: [01.05.2018]

Başar, H. (1998). Düşünce geliştirmeye yönelik öğretim. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 2-4.

Chance, P. (1986). *Introduction: the thinking movement, thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College Press.

Çiftçi, Ö. (2007). Aktif dinleme. *Millî Eğitim*, *176*, 231-242.

Demirel, Ö (1999). İlköğretim *okullarında Türkçe öğretimi*, İstanbul: MEB Yayınevi.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık

Dewey R. A. (2007) *Psychology: An introduction*. California: Wadsworth

Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2013(11).

Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development (*2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Genç, S.Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Ankara: PegemA Yay.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları

Güneş, F. (2013) *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme korkusu.* Düşünmeyi öğrenme ve öğretmenin temelleri. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Lipman, M. (1994). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırışoğlu, O. T, (2002*). Sanatta eğitim*, görmek, öğrenmek, yaratmak. Ankara: PegemA.

Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). "The Development of a Reflective Thinking Skill Scale Towards Problem Solving". *Eğitim ve Bilim*, *34*(154), 82.

Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.

Mayer, R.E. & Goodchild, F.M. (1990*). The critical thinker: Thinking and learning strategies for psychology students*. IA: WM. C. Brown: Dubuque.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.

Miles, M. B. ve Huberman A. M. (1994). *An Expanded sourcebook: Qualitative data analysis.* CA: Sage Publications.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice.* London: Routledge Flamer.

Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme.* İkinci Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit

Royalty, J. (1995). The generalizability of critical thinking: Paranormal beliefs versus statistical reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (4),477-488

Semerci, N. (2000). Kritik düşünme geliştirilebilir mi? *Yaşadıkça Eğitim*, 66, 30-34.

Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 34 (1-2), 11-22.

Sever, S. (2004). *Türkçe* öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2010) Dil ve edebiyat öğretiminde kısa film ve karikatür. *Prof. Dr. Cahit KAVCAR Türkçe Öğretimi Çalıştayı.* 13-14 Mayıs 2010, Ankara

Sungur, N.(1992). *Yaratıcı düşünce.* Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Pegem A Yayıncılık

Tuncer, Ç (2010). Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Temmuz, 34-50.

Ünver, G. (2007). Yansıtıcı düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimle*r (3. Basım), (137-148). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 24-28.

Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 95-105.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zorbaz, K. Z. (2014) Yazma eğitimi, (Ed. Muamber Yılmaz) *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (içinde, ss. 108-145), Ankara: PegemA Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

In our world where rapid and dizzying developments are taking place, there are changes occurring in every field. One of the important areas affected by these changes is education. Information-based changes and perceptions about information society have caused changes in the expectations of individuals from education. The change in the values during globalization and the new educational paradigm should be taken into account in studies related to education.

The changes in the theoretical framework of educational objectives and the findings of cognitive psychology have been reflected in every stage of education and have influenced the structure and achievements of the curriculum as an important element of education. Especially higher-order thinking skills as critical thinking, creative thinking, reflective thinking, analytical thinking, metacognitive thinking, lateral thinking skills have become necessity to be used during problem solving process.

In this context, the purpose of this study is to identify and explain the higher-order thinking skills in the common learning outcomes of Turkish Course Curriculum (grades 1-8); to present and discuss ways, techniques and suggestions to develop and improve higher order thinking skills.

Method

In this research, which was conducted to evaluate the learning outcomes and skills of Turkish Course Curriculum in terms of higher –order thinking skills, qualitative and quantitative research data collection tools were used together in a mixed design approach. The study was carried out by document scanning model; general explanations, basic skills and learning outcomes of the Turkish Curriculum (2018) for thinking skills were scanned. Screening is a research model centered on describing any known situation. In order to ensure the reliability of the study, the experts were consulted and

the topic was discussed together in the very beginning of the study. In this sense; three Turkish teachers, two classroom teachers and two program development experts were involved in the process of evaluating the learning outcomes in terms of higher-order thinking skills. The data were compared with each other to see if they showed consistency. The data obtained were interpreted in the context of related definitions. When scanning and examining the document, the consistency of the reviewers was centered in the study; as nature of qualitative researches requires. In addition, the literature has been reviewed to discuss both the research problem and the findings and the results of the research. Primary and secondary sources were reached during this screening process. The obtained data were grouped and descriptively analyzed and the identified thinking skills in the learning outcomes and related gains were presented. In addition, the findings obtained were classified into specific headings and analyzed by using the content analysis method.

Result and Discussion

It is well-known that the goal, which tries to get answer for the question of 'why do we teach?', is the final destination that we want students reach at. The instructional objectives can be expressed as the desired features to be acquired by the students and the changes that are expected to take place in the students' behaviors within the framework of the program. Skills and learning outcomes are designed in this context, and in this study, these learning outcomes, which are grouped in listening / watching, speaking, reading and writing skills, and the explanations made under the different headings were examined and analyzed. As a result, higher-order thinking skills, critical thinking, creative thinking, reflective thinking, analytical thinking, metacognitive thinking, lateral thinking were identified in the learning outcomes and their explanations to some extent, and some references to these thinking skills and structures that reveal these thinking skills were also included in the learning outcomes

At the end of the study it has been also found that higher-order thinking skills were reflected in some learning outcomes in a way that complement and support each other.

Additionally, in the framework of the principles of teaching such as; need-based and behavior-oriented approach, it was concluded that the learning outcomes would give opportunity to gain and improve the above-mentioned thinking skills.

Considering the fact that the school is an important factor in preparing individuals for life, the importance of primary and secondary school where the foundations of permanent learning is laid, is better understood. At this stage, permanent and sustainable learning can only be provided through developing higher order thinking skills at every stage of the teaching practice. Teachers are those who will ensure that these learning outcomes will be achieved in line with higher-order thinking skills. It will only be possible with the qualifications of teachers to make students gain and develop them and allow learning outcomes to be considered in this way. In this sense, gaining these higher-order thinking skills is closely related to the thoughts and attitudes of teachers, and their way of understanding and approach to this very important issue.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (113-128)

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN BİLGİSAYAR OYUNLARI DESTEKLİ KODLAMA ÖĞRENİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe ALKAN[1]

1 Dr., MEB öğretmen, Samsun R.K. Bilim ve Sanat Merkezi, ayse.alkan55@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-9125-1408.

Geliş Tarihi: 17.12.2018 **Kabul Tarihi:** 10.05.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı; programlama ve algoritma mantığı ile öğrencilerin üç boyutlu oyunlarını hazırlayabildikleri programlama ortamında eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumlarını tespit etmektir. Araştırmada çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Samsun'da, bilgisayar oyunları destekli kodlama eğitimi almış 3,4 ve 5.sınıfta okuyan 75 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplamada özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumlarını belirlemede Keçeci, Alan ve Zengin (2016)'in geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Veriler SPSS 22 istatistik programı ile çözümlenmiş ve analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Betimsel istatistikler, ANOVA, T testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; erkek öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumları daha yüksek iken genel olarak özel yetenekli öğrenciler, bilgisayarda kendi oyunlarını tasarlamak ve bilgisayarda kodlama yapmayı öğrenmek istemektedir. Öğrenciler oyunlarını tasarlamanın yaratıcılıklarını geliştireceğini, kodlama öğreniminin kendileri için faydalı olacağını, kodlamanın problem çözme becerisini geliştireceği için sınavlarda başarılarının artacağını ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, teknoloji, kodlama, özel eğitim, tutum

THE ATTITUDES OF GIFTED STUDENTS FOR COMPUTER GAMES SUPPORTED CODING LEARNING

Abstract:

Purpose of the study; To determine the attitudes of specially gifted students who are educated in the programming environment in which students can prepare their three dimensional games. In the 2017-2018, the study group consisted of 75 special talented students in Samsun. Scan model is used. The scale developed by Keçeci, Alan and Zengin (2016) was used to determine the attitudes of special talented students towards coding learning. The data were analyzed by SPSS 22 and the level of significance was accepted as .05. Descriptive statistics, ANOVA, T test were used.

As a result of the research; while male students' attitudes towards coding are higher.It is seen that generally gifted students want to design their own games on the computer and learn to coding on computer.The students stated that designing their games would improve their creativity, coding learning would be beneficial for them, and the success of the exams would increase as the coding would improve the problem solving skills.

Keywords: Specially gifted students, technology, coding, special education, attitude

Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler bireylerde istendik davranış değişikliği oluşturma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Dijital bir dünyada doğup büyüyen çocukların teknolojik araç-gereçleri hayatlarında en verimli şekilde kullanabilmelerinde bilinçli yönlendirilmelerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Teknolojik araç-gereçlerin verimli kullanılabilmesi ise kullanıcıların bilgi, beceri ve amaçları ile doğru orantılıdır.

21. yüzyılda öğrencilerden eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, analiz- sentez yapabilme, güncel bilgiye kolay erişebilme gibi temel beceriler beklenmektedir. Üst düzey bilişsel düşünme becerilerine sahip olmayı gerektiren programlama ile problem çözme, olaylar arasındaki ilişkileri görme, yaratıcı düşünme gibi bilişsel beceriler kazandırılabilmektedir (Fesakis ve Serafeim, 2009; Karabak ve Güneş, 2013; Lau ve Yuen, 2009; Shin, Park ve Bae, 2013;).

Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları yüksek, problem çözme becerileri gelişmiş ve öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik olumlu algıları vardır. Günümüzde yazılım alanında yetişmiş insanlara duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Öğrencilere bilgisayar programları yazmalarını öğretmek, düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olurken, bilgisayar ve beyin arasındaki benzerlikleri öğretmekte, bilgisayar mantığını diğer problem çözme türlerine nasıl uygulayabileceklerini görmelerine yardımcı olmaktadır. Bilgisayar programlama çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarını, eleştirel düşünme eğilimlerini, öz yeterlik algılarını, sistematik düşünebilme, problemler karşısında farklı yönlerden bakabilme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, farklı düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeteneklerini geliştirdiği belirtilmektedir. Ülkelerin geleceklerinin şekillenmesinde özel yetenekli öğrencilerin önemli katkılar sağladığı göz önüne alındığında, bilişim teknolojilerinin özel yetenekli öğrencilerin yaşamında aktif olarak kullanılmasının gerekliliği daha da ön plana çıkmaktadır (Bayraktar,2000; Chunk ve Yu, 2013; Clements ve Gullo, 1984; Coşar, 2013; Digest,1985; Kim, Hook, 2004; Mazman ve Altun, 2013; Yükseltürk ve Altıok, 2015;).

Bireylerde üretkenliğin ve yaratıcılığın gelişiminde bilişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilme ve kodlama eğitimi büyük önem taşımaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin hazır yazılımları öğrenmelerinin yanında bu yazılımların üretilmesi çalışmalarına da yönlendirilmeleri gerekmektedir. PISA sonuçlarına göre Finlandiya'nın, Yeni Zelanda'nın, İngiltere'nin, ABD'nin bu tür uygulamalara öğretim programlarında yer verdiği ve bu konuda hızlı ilerlemeler gösterdiği ayrıca 1980'de Japonya'nın, 2000'li yıllarda Güney Kore'nin Asya'da yarattığı etkiyi Türkiye'de de meydana getirmek amacı ile, yeniliklere açık, girişimci ruhu olan, yaratıcı düşünebilen bir nesil yetiştirmek için küçük yaştan itibaren öğrencilerin bilgisayar programlama gibi teknolojik yeteneklere sahip olması gerektiği ilgili alanyazında da belirtilmektedir. (Akpınar ve Altun, 2014; Kert ve Uğraş, 2009; McClellan, 1985; Periathiruvadi ve Rinn, 2012; STEM Eğitimi Türkiye Raporu, 2015).

Araştırmanın Amacı

Yükseltürk ve Altıok (2015) programlama eğitiminin şekli, programlama dili, hedef kitleye ulaşma ve geleneksel programlama dillerinin yapılarındaki karmaşıklık gibi zorlukların bulunduğunu, bu zorluklardan dolayı programlamayı somutlaştırarak, bireylerin öğrenmesini kolaylaştıracak Alice, Microsoft Small Basic, Scratch, Stagecast Creator ve Toontalk gibi programlama ortamların geliştirildiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin programlama ve algoritma mantığını kullanarak üç boyutlu tasarımlar yaparak kendi oyunlarını hazırlayabildikleri bir diğer programlama ortamı Microsoft tarafından geliştirilmiş görsel bir programlama dili olan Kodu Game Lab'dır. Bu çalışmanın amacı; Kodu Game Lab programlama ortamında eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumlarını tespit etmek ve bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkıda bulunmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Tarama araştırmalarında temel amaç var olan durumu olduğu biçimde ortaya koymaktır. Araştırmada her şey var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Öğrencilerin demografik bilgileri, özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumları tarama kısmını oluşturmaktadır.

Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma gurubunu Samsun'da bulunan özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma gurubunun demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

		f	**%**
Sınıf	3.Sınıf	30	40
	4.Sınıf	26	34,7
	5.Sınıf	19	25,3
	Toplam	**75**	**100**
Cinsiyet	Kız	35	46,7
	Erkek	40	53,3
	Toplam	**75**	**100**
Yaş	9 yaş	30	40
	10 yaş	26	34,7
	11 yaş	19	25,3
	Toplam	**75**	**100**

Tablo 1'e göre *çalışma grubunun* %40'ı 3.sınıf (9 yaş), %34,7'si 4.sınıf(10 yaş), %25,3'ü 5.sınıftır (11 yaş). Araştırmaya katılan öğrencilerin %46,7'si kız öğrenci, %53,3'ü de erkek öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla, özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Keçeci, Alan ve Zengin (2016) tarafından geliştirilen "Eğitsel Bilgisayar Oyunları Destekli Kodlama Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek, 28 maddeden oluşmakta

olup beşli likert tipindedir (Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum). Araştırmaya katılan çalışma gurubunda bulunan öğrencilerin demografik bilgileri ölçek ile alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler SPSS 22 programı ile incelenmiş ve araştırmada yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Frekans, yüzde, anova, t testi istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için uygulanan ölçekteki maddelerden sınıf seviyeleri ve cinsiyet arasındaki anlamlı farklılık olan maddelere ve ölçek genelinde verilen cevapların analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2."Dersleri bilgisayarla oyun oynayarak işlemeyi isterim." Maddesinin Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	17,077	2	8,538	8,878	,000	3.sınıf-5.sınıf
Grupiçi	69,243	72	,962			4.sınıf-5.sınıf
Toplam	86,320	74				

Analiz sonuçları, öğrencilerin "Dersleri bilgisayarla oyun oynayarak işlemeyi isterim." düşüncesi ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(2-72)=}$8,878, p<.05). Başka bir ifade ile öğrencilerin "Dersleri bilgisayarla oyun oynayarak işlemeyi isterim." düşüncesi sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi sınıflar arasında fark olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 3.sınıflar ($\overline{X}$=3,8) ve 4.sınıfların ($\overline{X}$=4,1), 5.sınıflara ($\overline{X}$=2,8) göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. "Bilgisayar oyunlarındaki kahramanların dış görünüşünü kendim ayarlamak isterim." Maddesinin Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5,908	2	2,954	6,643	,002	4.sınıf-5.sınıf
Grupiçi	32,012	72	,445			4.sınıf-3.sınıf
Toplam	37,920	74				

Analiz sonuçları, öğrencilerin "Bilgisayar oyunlarındaki kahramanların dış görünüşünü kendim ayarlamak isterim." düşüncesi ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(2-72)=}$6,643, p<.05). Başka bir ifade ile öğrencilerin "Bilgisayar oyunlarındaki kahramanların dış görünüşünü kendim ayarlamak isterim." düşüncesi sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi sınıflar arasında fark olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4.sınıfların ($\overline{X}$=4,46), 3.sınıf ($\overline{X}$=3,9) ve 5.sınıflara ($\overline{X}$=3,7) göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4."Bilgisayar ile ilgili meslek sahibi olanlar aktif değildir." Maddesinin Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,508	2	2,954	5,653	,005	3.sınıf-5.sınıf
Grupiçi	15,972	72	,445			3.sınıf-4.sınıf
Toplam	18,480	74				

Analiz sonuçları, öğrencilerin "Bilgisayar ile ilgili meslek sahibi olanlar aktif değildir." düşüncesi ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(2-72)=}$5,653, p<.05). Başka bir ifade ile öğrencilerin "Bilgisayar ile ilgili meslek sahibi olanlar aktif değildir." düşüncesi sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi sınıflar arasında fark olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 3.sınıfların ($\overline{X}$=1,76), 4.sınıflara ($\overline{X}$=1,50) ve 5.sınıflara ($\overline{X}$=1,3) göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre sınıf seviyesi yükseldikçe bu görüşe katılım oranı azalmıştır. Bu durumda öğrencilerin meslekler hakkındaki bilgileri arttıkça görüşlerinin ve tutumlarının değişebileceğini söyleyebiliriz.

Tablo 5. "Oyunlardaki seviyelerin çokluğu oyuna olan ilgimi artırır." Maddesinin Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3,120	2	1,560	8,100	,001	3.sınıf-5.sınıf
Grupiçi	13,867	72	,193			4.sınıf-5.sınıf
Toplam	16,987	74				

Analiz sonuçları, öğrencilerin "Oyunlardaki seviyelerin çokluğu oyuna olan ilgimi artırır." düşüncesi ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(2-72)=}$8,100, p<.05). Başka bir ifade ile öğrencilerin "Oyunlardaki seviyelerin çoklu-

ğu oyuna olan ilgimi artırır." düşüncesi sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi sınıflar arasında fark olduğunu bulmak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 3.sınıflar ($\overline{X}$=4,43) ve 4.sınıfların ($\overline{X}$=4,50), 5.sınıflara ($\overline{X}$=4,0) göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ölçekteki Maddelere Verdikleri Cevap Dağılımları

			Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
			f	f	f	f	f
1	Bilgisayarla (tablet, telefon vb.) oyun oynamak okul başarıma katkı sağlar.	**Kız**	5	8	13	4	5
		Erkek	7	9	13	5	6
2	Bilgisayar oyunlarından yararlanılarak ders çalışmak faydalıdır.	**Kız**	0	9	16	8	2
		Erkek	7	12	10	7	4
3	Dersleri bilgisayarla oyun oynayarak işlemeyi isterim.	**Kız**	3	15	11	3	3
		Erkek	15	14	6	5	0
4	Bilgisayar oyunlarındaki kahramanların dış görünüşünü kendim ayarlamak isterim.	**Kız**	9	22	4	0	0
		Erkek	15	14	11	0	0
5	Bilgisayarda kendi oyunumu tasarlamak isterim.	**Kız**	16	19	0	0	0
		Erkek	22	18	0	0	0
6	Bilgisayarda kodlama yapmayı öğrenmek isterim.	**Kız**	26	5	0	0	4
		Erkek	35	5	0	0	0
7	Bilgisayar ile ilgili meslek sahibi olanlar aktif değildir.	**Kız**	0	0	0	22	13
		Erkek	0	0	0	20	20
8	Oyunların seviyeli olması ilgimi çeker.	**Kız**	3	32	0	0	0
		Erkek	29	11	0	0	0
9	Oyunlardaki seviyelerin çokluğu oyuna olan ilgimi artırır.	**Kız**	5	30	0	0	0
		Erkek	21	19	0	0	0
10	Oyun hazırlarken kahramanın başına neler gelebileceğini kendim belirlemek isterim.	**Kız**	4	5	7	16	3
		Erkek	10	11	5	7	7

11	Kendi hazırladığım bilgisayar oyununu arkadaşlarımın da oynamasını isterim.	**Kız**	27	8	0	0	0
		Erkek	40	0	0	0	0
12	Bilgisayarda kendi oyunumu hazırlamak ilgimi çekmez.	**Kız**	0	0	0	16	19
		Erkek	0	0	0	13	27
13	Arkadaşlarımın tasarladığı oyunları oynamak eğlenceli olabilir.	**Kız**	25	10	0	0	0
		Erkek	27	13	0	0	0
14	Bilgisayarda kod yazmak benim için zordur.	**Kız**	0	0	13	4	18
		Erkek	0	0	10	5	25
15	Bilgisayarda kod yazmayı öğrenmek istemem.	**Kız**	0	0	0	18	17
		Erkek	0	0	0	20	20
16	Sokakta oynanan oyunlar benim için tehlikelidir.	**Kız**	3	8	8	13	3
		Erkek	2	10	19	9	0
17	Kodlama öğreniminin benim için faydalı olacağını düşünüyorum.	**Kız**	25	10	0	0	0
		Erkek	27	13	0	0	0
18	Bilgisayar oyunları ile eğitim öğretim olmaz.	**Kız**	0	0	11	3	21
		Erkek	0	0	10	17	13
19	Kodlama öğrenimi problem çözme becerimi geliştireceği için sınavlarda başarım artar.	**Kız**	16	11	8	0	0
		Erkek	19	12	9	0	0
20	Kendi oyunumu tasarlamak yaratıcılığımı geliştirecektir.	**Kız**	35	0	0	0	0
		Erkek	40	0	0	0	0
21	Bilgisayarla oyun oynamak boş zamanları değerlendirmek için idealdir.	**Kız**	5	7	12	5	6
		Erkek	12	12	10	0	6
22	Dışarıda (futbol, basketbol, evcilik vb.) oynanan oyunlardansa bilgisayarla oynanan oyunlar daha iyidir.	**Kız**	5	12	4	7	7
		Erkek	6	17	13	0	4
23	Arkadaşlarımla oyun oynamaktansa bilgisayar oyunu oynamayı tercih ederim.	**Kız**	0	2	10	10	13
		Erkek	0	13	14	9	4
24	Bilgisayar oyunlarında ikili oyunları daha çok severim.	**Kız**	9	12	6	3	5
		Erkek	6	7	7	16	5
25	Kodlama öğrenimi zeka geliştirir.	**Kız**	3	18	5	7	2
		Erkek	9	12	5	10	4

26	Bilgisayarda oyun oynamak bireyleri tembelleştirir.	**Kız**	3	7	10	10	5
		Erkek	0	11	2	11	16
27	Derslerin bilgisayar oyunları ile işlenmesi derse olan ilgimi artırır.	**Kız**	8	7	15	0	5
		Erkek	16	11	5	8	0
28	Bilgisayarda oyun kodlamayı öğrenirsem derslerim de başarım artar.	**Kız**	9	17	7	2	0
		Erkek	3	10	15	5	7
Genel Ortalama			10,9	9,4	5,7	5,6	5,6

Tablo 6'daki cevap dağılımları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin bilgisayarla (tablet, telefon vb.) oyun oynamak okul başarıma katkı sağlar konusunda çoğunlukla kararsız oldukları, kız öğrenciler bilgisayar oyunlarından yararlanılarak ders çalışmak faydalıdır düşüncesinde kararsız iken, erkek öğrencilerin bu görüşe katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun dersleri bilgisayarla oyun oynayarak işlemeyi, bilgisayar oyunlarındaki kahramanların dış görünüşünü kendileri ayarlamak, bilgisayarda kendi oyunlarını tasarlamak ve bilgisayarda kodlama yapmayı öğrenmek istemektedir.

Öğrencilerin çoğu oyunların seviyeli olması ve seviyelerin çokluğunun oyuna ilgilerini arttırdığını belirtirken bilgisayar ile ilgili meslek sahibi olanların aktif olmadığına katılmadıklarını belirtmektedirler. Kız öğrenciler oyun hazırlarken kahramanın başına neler gelebileceğini kendi belirlemek isterken, erkek öğrenciler ise istememektedir.

Öğrencilerin çoğu oyun hazırlarken kahramanın başına neler gelebileceğini kendileri belirlemek istediklerini, arkadaşlarımın tasarladığı oyunları oynamanın eğlenceli olabileceğini, kodlama öğreniminin kendisi için faydalı olacağını, kodlama öğreniminin problem çözme becerisini geliştireceği için sınavlarda başarısının artacağını, dışarıda (futbol, basketbol, evcilik vb.) oynanan oyunlardansa bilgisayarla oynanan oyunların daha iyi olacağını, kodlama öğreniminin zekayı geliştirdiğini ve bilgisayarda oyun kodlamayı öğrenirlerse ders başarısının da artacağını belirtmektedir.

Öğrenciler bilgisayar oyunları ile eğitim öğretim olmaz ve bilgisayarda oyun oynamanın bireyleri tembelleştirir görüşüne katılmıyorken kendi oyunlarını tasarlamanın yaratıcılıklarını geliştireceğini ifade etmiştir. Tablo 6'daki cevap dağılımlarının genel ortalaması incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumlarının olumlu, öğrencilerin kodlama öğrenmeye ilgileri olduğu söylenebilir.

Tablo 7. "Dersleri bilgisayarla oyun oynayarak işlemeyi isterim." Maddesinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	35	3,34	1,05	73	2,62	,01
Erkek	40	3,97	1,02			

"Dersleri bilgisayarla oyun oynayarak işlemeyi isterim." maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=2,62, p <,05]. Erkek öğrencilerin tutumları ($\overline{X}$=3,97), kız öğrencilere ($\overline{X}$=3,34) göre daha olumludur. Bu bulgu derslerin bilgisayar oyunları ile oynayarak ders işlenmesi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 8. "Bilgisayarda kodlama yapmayı öğrenmek isterim." Maddesinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	35	4,40	1,28	73	2,24	,02
Erkek	40	4,87	,033			

"Bilgisayarda kodlama yapmayı öğrenmek isterim." maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=2,24, p <,05]. Erkek öğrencilerin tutumları ($\overline{X}$=4,87), kız öğrencilere ($\overline{X}$=4,40) göre daha olumludur. Bu bulgu bilgisayarda kodlama yapmayı öğrenmek isterim ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 9. "Oyunların seviyeli olması ilgimi çeker." Maddesinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	35	4,08	,28	73	7,2	,00
Erkek	40	4,72	,45			

"Oyunların seviyeli olması ilgimi çeker.**"** maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=7,2, p <,05]. Erkek öğrencilerin tutumları ($\overline{X}$=4,72), kız öğrencilere ($\overline{X}$=4,08) göre daha olumludur. Bu bulgu Oyunların seviyeli olmasın ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 10. "Oyunlardaki seviyelerin çokluğu oyuna olan ilgimi artırır." Maddesinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	35	4,14	,35	73	3,73	,00
Erkek	40	4,52	,50			

"Oyunlardaki seviyelerin çokluğu oyuna olan ilgimi artırır." maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=3,73, p <,05]. Erkek öğrencilerin tutumları ($\overline{X}$=4,52), kız öğrencilere ($\overline{X}$=4,14) göre daha olumludur. Bu bulgu "Oyunlardaki seviyelerin çokluğu oyuna olan ilgimi artırır." ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 11. "Kendi hazırladığım bilgisayar oyununu arkadaşlarımın da oynamasını isterim." Maddesinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	35	4,77	,42	73	3,39	,00
Erkek	40	5,00	,00			

"Kendi hazırladığım bilgisayar oyununu arkadaşlarımın da oynamasını isterim." maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=3,39, p <,05]. Erkek öğrencilerin tutumları ($\overline{X}$=5,00), kız öğrencilere ($\overline{X}$=4,77) göre daha olumludur. Bu bulgu "Kendi hazırladığım bilgisayar oyununu arkadaşlarımın da oynamasını isterim." ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 12. "Bilgisayarla oyun oynamak boş zamanları değerlendirmek için idealdir." Maddesinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	35	3,0	1,28	73	1,97	,04
Erkek	40	3,6	1,33			

"Bilgisayarla oyun oynamak boş zamanları değerlendirmek için idealdir." maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=1,97, p <,05]. Erkek öğrencilerin tutumları ($\overline{X}$=3,6), kız öğrencilere ($\overline{X}$=3,0) göre daha olumludur. Bu bulgu "Bilgisayarla oyun oynamak boş zamanları değerlendirmek için idealdir." ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 13. "Bilgisayar oyunlarında ikili oyunları daha çok severim." Maddesinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	35	3,48	1,35	73	2,01	,04
Erkek	40	2,87	1,26			

Bilgisayar oyunlarında ikili oyunları daha çok severim." maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=2,01, p<,05]. kız öğrencilerin tutumları ($\overline{X}$=3,48), erkek öğrencilere ($\overline{X}$=2,87) göre daha olumludur. Bu bulgu "Bilgisayar oyunlarında ikili oyunları daha çok severim." ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 14. *"Bilgisayarda oyun oynamak bireyleri tembelleştirir." Maddesinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	35	2,80	1,18	73	2,13	,03
Erkek	40	2,20	1,24			

"Bilgisayarda oyun oynamak bireyleri tembelleştirir." maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=2,13, p <,05]. Kız öğrencilerin ($\overline{X}$=3,48), erkek öğrencilere ($\overline{X}$=2,87) göre bu görüşe daha çok katıldığı görülmektedir. Bu bulgu "Bilgisayarda oyun oynamak bireyleri tembelleştirir." ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 15. "Bilgisayarda oyun kodlamayı öğrenirsem derslerimde başarım artar." Maddesinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	35	3,94	,83	73	4,23	,00
Erkek	40	2,92	1,18			

"Bilgisayarda oyun kodlamayı öğrenirsem derslerimde başarım artar." maddesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(73)}$=4,23, p<,05]. Kız öğrencilerin tutumları ($\overline{X}$=3,94), erkek öğrencilere ($\overline{X}$=2,92) göre daha olumludur. Bu bulgu "Bilgisayarda oyun kodlamayı öğrenirsem derslerimde başarım artar." ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin %40'ı 3.sınıf (9 yaş), %34,7'si 4.sınıf(10 yaş), %25,3'ü 5.sınıftır (11 yaş). Araştırmaya katılan öğrencilerin %46,7'si kız öğrenci, %53,3'ü de erkek öğrencidir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 3. ve 4. sınıf öğrencileri dersleri bilgisayarla oyun oynayarak işlemeye daha olumlu bakarken 5. sınıflarda ise bu oran daha düşüktür. Sınıf seviyesi yükseldikçe derslerin bilgisayarla oyun oynayarak işlenmesini özel yetenekli öğrencilerin uygun bulmadığını söyleyebiliriz. 4. sınıfta okuyan özel yetenekli öğrenciler bilgisayar oyunlarındaki kahramanların dış görünüşünü kendileri ayarlamayı isterken 3. ve 5. sınıf öğrencilerin bu isteğinin azaldığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan 3. sınıf öğrencileri bilgisayar ile ilgili meslek sahibi olanların aktif olmadığını düşünürken sınıf seviyesi yükseldikçe bu görüşün azaldığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin meslekleri tanıdıkça görüşlerinin değiştiğini söyleyebiliriz. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe oyunlardaki seviyelerin çokluğuna olan ilgilerinin azaldığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin bilgisayarla (tablet, telefon vb.) oyun oynamanın okul başarılarına katkı sağlama konusunda çoğunlukla kararsız olmalarını bilgisayarların (tablet, telefon vb.) amaç dışı kullanımlarından kaynaklanabilen olumsuz etkilerinden korunmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Erkek öğrencilerin bilgisayar oyunlarından yararlanılarak ders çalışmak faydalıdır düşüncesine daha fazla katılmaları erkek öğrencilerin bilgisayar oyunlarına daha düşkün olduklarını düşündürebilir. Ayrıca erkek öğrencilerin oyunların seviyeli olmasından ve bu seviyelerin çokluğunun ilgilerini çekmesinden dolayı kız öğrencilerden daha yüksek bir tutum içerisinde olmaları bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarında erkek öğrenciler boş zamanlarını değerlendirmek için bilgisayarla oyun oynamanın daha ideal olduğunu düşünmektedir. Kız öğrencilerin bilgisayarda oyun oynamanın insanları tembelleştireceği düşüncesi kendilerini oyundan uzak tutmalarına sebep olarak gösterilebilir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin bilgisayar oyunlarında ikili oynamayı daha çok tercih ettikleri, erkek öğrencilerin ise bireysel oyunları daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin çoğu, dersleri bilgisayarla oyun oynayarak işlemeyi, bilgisayar oyunlarındaki kahramanların dış görünüşünü kendileri ayarlamayı, bilgisayarda kendi oyunlarını tasarlamayı ve bilgisayarda kodlama yapmayı öğrenmek istemektedir. Uysal (2014) da iyi yapılandırılmış problem çözme becerileri kazandıran öğretimsel ortamların öğrencilerin başarılarını ve programlama algılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Erkek öğrencilerin kodlama yapmaya yönelik tutumları, kız öğrencilerin tutumlarından daha yüksek olsa da özel yetenekli öğrencilerde var olan bu içsel motivasyon ile kodlama eğitiminde daha başarılı olacakları söylenebilir. Ayrıca öğrenciler kendi

oyunlarını tasarlamanın yaratıcılıklarını geliştireceğini, kodlama öğreniminin kendileri için faydalı olacağını, kodlama öğreniminin problem çözme becerisini geliştireceği için sınavlarda başarılarının artacağını ifade etmiştir. Fesakis ve Serafeim (2009) in de programlamanın sistematik düşünme, problem çözme, olaylar arasındaki ilişkileri göreme, yaratıcı düşünme gibi bilişsel beceriler kazandırmasına yönelik görüşleri öğrencilerin görüşlerini destekler niteliktedir. Liao ve Bright (1991)'ın yapmış olduğu meta analiz çalışmasında da; 65 çalışma değerlendirilmiş ve programlamanın, problem çözme ve diğer bilişsel beceriler üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan 65 çalışmanın 58'inde programlamanın problem çözme ve bilişsel etkilerinin olumlu yönde olduğu, 7'sinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Clements ve Gullo (1984) da benzer şekilde yapmış olduğu çalışmada programlama eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılık yetenekleri ve üst biliş yeteneklerinin programlama eğitimi almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Kız öğrencilerin bilgisayarda oyun kodlamanın derslerindeki başarısını arttıracağına yönelik tutumlarının daha fazla olmasının ise bu düşüncelerden kaynaklandığı söylenebilir. Akpınar ve Altun (2014) öğrencilere bilgisayar programlama ve tasarım araçları öğretildiğinde, öğrencilerin okullarına ve derslerine olan motivasyonlarının artacağını ifade etmektedir. Bu görüş öğrencilerin görüşlerini destekler niteliktedir.

Bilişim Teknolojilerine karşı olumlu algıları bulunan özel yetenekli öğrencilerin programlama konusundaki eğitimlerine görselliği ön planda bulunan Scratch, Kodu Game Lab, Alice, App Inventor gibi programlarla başlanılabilir. Görselliği ön planda bulunan bu programlar aracılığı ile yapılan eğitimlerle ilgili araştırmalar incelendiğinde Calder (2010), Kalelioğlu ve Gülbahar (2014) ve Kobsiripat (2014) 'ın yapmış olduğu çalışmalarda Scratch programı kullandırılıp etkisi incelemiş ve araştırmaların sonucunda programlama ortamının motive edici olduğu, öğrencilerin programlamayı sevdiği, Scratch programının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Kelleher, Pausch ve Kiesler (2007)'de çalışmalarında Alice platformunun programlamada etkisini incelemişler ve araştırma sonucunda öğrencileri motive edici bir ortam olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumlarının olumlu, öğrencilerin kodlama öğrenmeye ilgileri olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin programlama eğitimine küçük yaşlarda başlanılması analitik düşünmelerini ve algoritmik çözümler yapabilmelerini sağlamak için atılacak önemli bir adımdır. Bunun için özellikle küçük yaş gruplarının ilgisini çekmek, soyut ifadeleri somutlaştırmak için görselliği ön planda bulunan platformlar ile programlamaya başlanılması motive edici bir unsur olacaktır. Programlama eğitimi özel yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerinin değerlendirilerek fırsata çevrilmesini sağlayacaktır. Özel yetenekli öğrencilerin programlama eğitimlerine yönelik yapılacak çalışmalar alanyazına katkı verecektir.

Kaynakça

AKPINAR, Yavuz (2014).”*Bilgi Toplumu Okullarında Programlama Eğitimi Gereksinimi*”, İlköğretim Online, 13(1), 14.

BAYRAKTAR, Şule (2000). **A Meta-Analysis on The Effectiveness of Computer-Assisted Instruction on Science Education**, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ohio University, U.S.

CALDER, Nigel (2010). “*Using Scratch: an Integrated Problem-solving Approach to Mathematical Thinking*”, **Australian Primary Mathematics Classroom (APMC)**, 15(4), 9-14.

CLEMENTS, Douglas H, GULLO, Dominic F (1984). “*Effects of Computer Programming on Young Children's Cognition*”, **Journal of Educational Psychology**, 76(6), 1051-1058.

COŞAR, Mustafa (2013). **Problem temelli öğrenme ortamında bilgisayar programlama çalışmalarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve bilgisayara yönelik tutuma etkileri**, (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

FESAKIS, Georgios, SERAFEIM, Kiriaki (2009).”*Influence of the Familiarization with Scratch on Future Teachers' Opinions and Attitudes about Programming and ICT in Education”,* **In proceedings of the 14th Annual ACM SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE-2009)**, pp. 258-262, Vol II, ACM, New York, NY, USA.

HOOK, Pam. (2004). “*ICT and Learning the İ-iPAinT Experience”,* **Computers in New Zealand Schools**, Vol. 16, No. 3, 15-21.

KALELİOĞLU, Filiz, GÜLBAHAR, Yasemin (2014). “*The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills: A Discussion from Learners' Perspective.*” **Informatics in Education**,13(1), 33–50.

KARASAR, Niyazi (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi. (14. Baskı).**Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KEÇECİ, Gonca, ALAN Burcu ve ZENGİN KIRBAĞ, Fikriye (2016). “*E*ğitsel Bilgisayar O*yunları Destekli Kodlama* Öğrenimine *Y*önelik *Tutum* Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik çalışması”, **Education Sciences**, 11(4), 184-194.

KELLEHER, Caitlin, PAUSCH, Randy ve KIESLER, Sara (2007).” *Storytelling Alice Motivates Middle School Girls to Learn Computer Programming”*, **ACM**, San Jose, California, USA

KERT, Serhat Bahadır, UĞRAŞ, Tuba.(2009). *“Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği”*, **I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi**, Çanakkale.

KIM, SugHee., CHUNG, KwangSik. ve YU, HeonChang (2013). “*Enhancing Digital Fluency Through a Training Program for Creative Problem Solving Using Computer Programming”*, **The Journal of Creative Behavior**, 47, 171-199.

KOBSIRIPAT, Worarit (2015). *“Effects of the Media to Promote the Scratch Programming Capabilities Creativity of Elementary School Students”*, **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 174, 227-232.

LAU, Wilfred. W. F., YUEN, Allan. H. K. (2009*)."Exploring the Effects of Gender and Learning Styles on Computer Programming Performance: Implications for Programming Pedagogy"*, **British Journal of Educational Technology**, 40(4), 696–712.

LIAO, Yuen-Kuang Cliff, BRIGHT, George. W. (1991). *"Effects of Computer Programming on Cognitive Outcomes: A meta-analysis"*, **Journal of Educational Computing Research**, 7(3), 251-268.

MAZMAN, Sacide Güzin ve ALTUN, Arif (2013). "*Programlama – I dersinin BÖTE B*ölümü Öğrencilerinin *Programlamaya* İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Üzerine E*tkisi"*, **Journal of Instructional Technologies & Teacher Education**, 2(3), 24-29.

MCCLELLAN, Elizabeth. (1985). *"Technology for the Gifted and Talented. 1985 Digest. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA*", ERIC Number: ED262519.

PERİATHİRUVADİ, Sita, RINN, Anne N. (2012). "*Technology in Gifted Education: a Review of Best Practices and Empirical Research"*, **Journal of Research on Technology in Education**. 45(2), 153-139.

SHIN, Seungki, PARK, Phanwoo, BAE, Youngkwon. (2013). "*The Effects of an Information-Technology Gifted Program on Friendship Using Scratch Programming Language and Clutter"*, **International Journal of Computer and Communication Engineering**,2(3), 246.

UYSAL, Murat Paşa (2014). "*Improving First Computer Programming Experiences: The Case of Adapting a Web-Supported and Well-Structured Problem- Solving Method to a Traditional Course"*, **Contemporary Educational Technology**, 5(3), 198–217.

YÜKSELTÜRK, Erman, ALTIOK, Serhat (2015). *"Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri"*, **Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(1), 50-65.

http://www.thememoryhole.org/edu/eric/ed262514.html, "*Technology for the Gifted and Talented"*, DIGEST, J, 11.08.2006 tarihinde erişilmiştir.

http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/21.karabak.pdf, *"Ortaokul Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Yazılım Geliştirme Alanında Müfredat Önerisi"*, KARABAK, Derya, GÜNEŞ, Ali, 15.09.2015 tarihinde erişilmiştir.

http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf, "*STEM Eğitimi Türkiye Raporu"*, STEM, 19.07.2016 tarihinde erişilmiştir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (129-146)

ELEKTRONİK VE OTOMASYON BÖLÜMÜ MÜFREDATININ DEĞİŞİMİ VE II. ÖĞRETİM ELEKTRONİK HABERLEŞME PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI DURUMLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serkan AYDIN[1]

1 Doktor Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi, Elektronik ve Otomasyon Bölümü, serkan.aydin@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9530-520X.

Geliş Tarihi: 06.01.2019 **Kabul Tarihi:** 26.06.2019

Öz: Teknolojinin hızlı gelişimi, istihdamı da etkilemektedir. Bu duruma bağlı olarak özellikle teknik program bazında uygulanan üniversite müfredatlarının güncellenmesi ve güncellenen müfredatın başarıya olan etkisinin araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmada hızlı nüfus artışıyla dünyanın büyük şehirlerinden biri olan İstanbul ilinde öğrenim gören teknikerlere uygulanan öğretim müfredatındaki değişimin öğrenci başarısına olan etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Marmara Üniversitesi Elektronik ve Otomasyon Bölümünün ikinci öğretim Elektronik Haberleşme Teknolojisi programında öğrenim görmüş 41 öğrenciye 38 maddelik başarısızlık nedenleri anketi uygulanmıştır. Daha sonra başarısızlık nedenleri tespit edilmiştir. Betimsel istatiksel yöntemle frekans analizi yapılarak taranan anket sonuçlarından en yüksek frekans değerine sahip maddeler belirlenmiştir. Maddeler incelendiğinde bir istihdam problemi olduğunu düşünen ve okuldaki yoğunluktan şikâyet eden öğrencilerin başarı oranlarının düşük olduğu bu duruma bağlı olarak öğretim görevlilerinden de destek bekledikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak mesleki öğretim gören öğrencilerin başarı ve motivasyonlarının arttırılmasına yönelik olarak; okul içinde yaparak ve iş hayatına alışarak öğrenebilmesi için organize sanayi bölgelerinde mesleki ve teknik eğitim veren yüksekokulların kurulması ve bu okulların yaygınlaştırılması, nitelikli teknikerlerin yetiştirilmesi için bir öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Elektronik ve Otomasyon, Mesleki Eğitim, Teknoloji Eğitimi, Müfredat

ELECTRONICS AND AUTOMATION DEPARTMENT CURRICULUM CHANGE AND II. TUITION ELECTRONIC COMMUNICATION PROGRAM STUDENTS' SUCCESS

Abstract:

The rapid development of technology also affects employment. Depending on this situation, it is necessary to update the university curricula especially applied on the basis of technical program and to investigate the effect of the updated curriculum on success. In this study, it is aimed to determine the effects of change in the teaching curriculum applied to the technicians studying in Istanbul, which is one of the big cities of the world, with rapid population growth. In this context, 41 students who have studied in Marmara University Electronics and Automation Department's second tuition Electronic Communication Technology program have been given a 38-item failure reasons questionnaire. Then the causes of failure were identified. By means of descriptive statistical method, frequency analysis was performed and the items with the highest frequency values were determined through the survey results. When the items are examined, it is revealed that the students who think there is a unemployement problem and who complain about the intensity in school have low success rates and expect the support of the lecturers due to this situation. As a result, in order to increase the success and motivation of the vocational education students; The establishment of vocational schools providing vocational and technical education in organized industrial zones and dissemination of these schools are presented as a suggestion for the training of qualified technicians.

Keywords: Electronics and Automation, Vocational Education,Technology Education, Curriculum

1. GİRİŞ

Dünyanın büyük şehirlerinden biri olan İstanbul 2017 yılı itibariyle 15.029.231 kişilik nüfusa sahiptir. İstanbul'un 2007 yılından başlayarak 10 yıllık süreçteki ortalama nüfus büyüme oranı %17,8' dir. 2007 yılında yaklaşık 11 milyon olan İstanbul nüfusu 2017 yılında 15 milyon olmuştur. (http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist)

Bu 10 yıllık süreç içersinde İstanbul'da bulunan Teknik Bilimler Yüksekokulu (TBMYO) olan devlet üniversitesi sayısı 4 iken daha sonra biri İstanbul Avrupa yakasında İstanbul Üniversitesinde diğeri de Anadolu yakasında Marmara Üniversitesinde (MÜ) olmak üzere 2'ye düşmüştür. Bu duruma bağlı olarak oluşan ihtiyaç vakıf üniversitelerin yüksekokullarında benzer programların açılması ile giderilmeye çalışılmıştır. 44 tanesi Marmara Bölgesinde bulunan 72 vakıf üniversitesinin içeresinde elektronik veya elektronik haberleşme programı açan 7 vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Bu vakıf üniversitesi programlarının 6 tanesi İstanbul'dadır. Ayrıca diğer vakıf üniversitelerinde ilave olarak programlar farklılaştırılarak mobil teknolojiler adı altında 3 farklı vakıf yüksekokulunun programı açılmıştır.

(https://istatistik.yok.gov.tr)

(https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-onlisans-tablo.php?b=30161)

(https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-onlisans-tablo.php?b=30160)

(https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-onlisans-tablo.php?b=39015)

Elektronik ile elektronik haberleşme teknolojileri 2019 yılı verilerine bakıldığında en çok yatırımın yapıldığı ve hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı ticari ve bilimsel faaliyetleri içermektedir. Dünyadaki en kıymetli şirketlere bakıldığında elektronik sektöründeki ilgili teknolojilerle ilişkili oldukları görülecektir.

(https://www.statista.com/statistics/263264/top-companies-in-the-world-by-market-value/)

Devamlı gelişen elektronik sektörünün tekniker ve mühendislerinin yetiştirildiği yüksekokul ve fakültelerdeki programların kalitesinin denetlenmesi, müfredatlarının güncellenmesi ve bu programlardan mezun olan kişilerin istihdam edilebilirliklerinin incelenmesi önemli hususlardır. Bu hususlar incelendiğinde genellikle sebep sonuç ilişkisi kurularak eğitim ve öğretim sorunları belirlenmektedir.

Eğitim programı kaynaklı sorunlar incelendiğinde ise müfredatın başta geldiği, müfredattaki sorunların da hayata görelilik ve yoğunluk olarak iki kısımda incelenmesi gerekliliği Şener tarafından açıklanmıştır (Şener, 2018).

Meslek yüksekokullarındaki öğrenci başarısıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında en önemli faktörlerden birisinin beşeri sermaye olduğu belirtilmiştir (Kuşat, 2014). Bu beşeri sermayenin üniversitedeki eğitim sürecinde derslerindeki başarı düzeylerinin; ders müfredatı, eğitim aldığı akademik kadronun kalitesi, okuduğu üniversitenin sağladığı sosyal ve akademik imkânlar, kütüphane ve proje çalışmalarının yanı sıra öğrencilerin ortaöğretimde almış oldukları eğitime bağlı olduğu Gavcar ve arkadaşları tarafından belirtilmiştir. (Gavcar, Ülkü, Ekmekçi, 2001)

Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin temel amacının, bireye iş dünyasında geçerliliği olan bir işe girebilmesi ve bu işte ilerleyebilmesi için gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak olduğu belirtilmiştir (Kazu ve Özdemir, 2004). Teknik ve kalifiye eleman ihtiyacını karşılayan eğitim kurumlarının başında ise meslek yüksekokullarının geldiği Kağızmanlı ve arkadaşları tarafından vurgulanmıştır (Kağızmanlı, Kaya, Özgüler, Altuğ, 2016).

Tüm çalışmalar incelendiğinde üniversiteler için belirlenen kontenjanların, teknik programlardaki müfredat derslerinin, bu derslerin yoğunluğunun, ders saatlerinin, derslerin istihdam ve hayat göreliliği ile olan ilişkisinin ve sınav sonuçlarına bağlı olarak ilgili yükseköğretim programında okuyacak olan öğrencilerin nüfus içinden çekilip alınması için uygulanan yerleştirme sisteminin öğrenci başarısına direk veya dolaylı olarak etkisi olacaktır.

2.ELEKTRONİK VE OTOMASYON BÖLÜMÜNDE EĞİTİM ÖĞRETİM

2.1. Elektronik ve Otomasyon Bölümü Kontenjanı

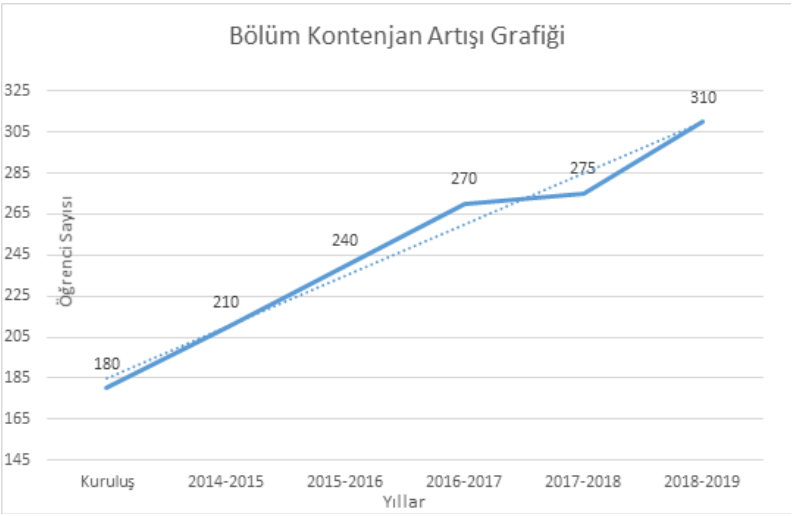
MÜ Elektronik ve Otomasyon Bölümünde Biyomedikal Cihaz Teknolojisi, Elektronik Haberleşme Teknolojisi, Elektronik Teknolojisi ve Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi olmak üzere 4 program bulunmaktadır. Ayrıca bu programlardan Elektronik ile Elektronik Haberleşme Teknolojisinin ikinci öğretimlerinde de eğitim öğretim verilmektedir. Bölümlerin kuruluş kontenjanlarının 30 olmasına karşın Tablo 1 incelendiğinde bina kapasitesinin aynı kalmasına rağmen yıllara göre mevcutların otomatik olarak arttırıldığı gözükecektir.

Tablo1. MÜ Elektronik ve Otomasyon Bölümü Tüm Kontenjanları

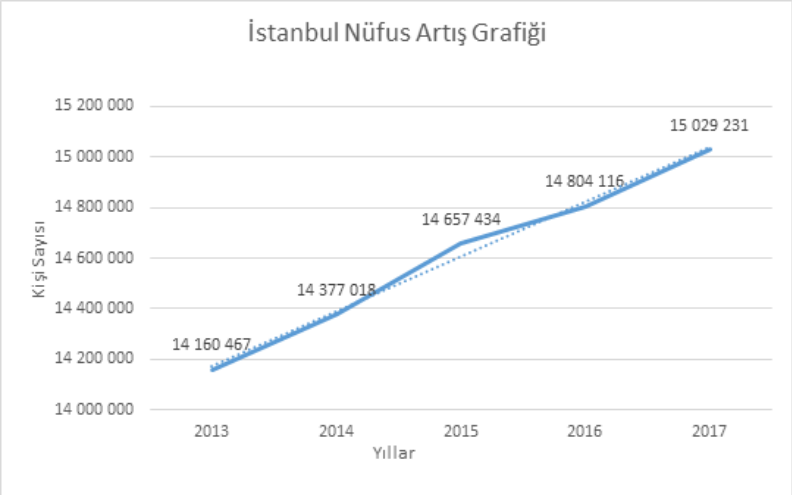
	Kuruluş	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
Biyomedikal Cihaz Teknolojisi	30	35	40	45	50	60
Elektronik	30	35	40	45	45	50
Elektronik Haberleşme	30	35	40	45	45	50
Kontrol	30	35	40	45	45	50
Elektronik II	30	35	40	45	45	50
Haberleşme II	30	35	40	45	45	50
OSYM toplam	150	210	240	270	275	310
OKUL birincisi	6	6	6	6	7	12
YATAY	12	12	12	12	12	12
TOPLAM	**168**	**228**	**258**	**288**	**294**	**334**
MEVCUT					295	
***MER.YATAY GEÇİŞ**	45	63	72	81	83	93

*İlave yüklenilebilecek maksimum kontenjan

Öğrenci kapasitesinin ilgili yüksekokul kurulunca sabit tutulmaya çalışılmasına rağmen yükseltilmesi nüfus artışına bağlı olarak ve tercih edilen kontenjanlara olan ilginin artmasından dolayı zorunlu olarak arttırıldığı düşünülmektedir. Şekil 1.'de Elektronik ve Otomasyon bölümünün kontenjan artış grafiği Şekil 2.'de ise İstanbul ilinin nüfus artışı grafiksel olarak gösterilmiştir.



Şekil 1. Elektronik ve Otomasyon Bölüm Kontenjan Artış Grafiği



Şekil 2. İstanbul İli Nüfus Artış Grafiği

2.2 Elektronik ve Otomasyon Bölümü Müfredatı

Tüm eğitim öğretim kademelerinde toplumun kültürüyle, geleneksel eğitim sistemiyle uygun, insani ve toplumsal değerleri göz önüne alan, teknolojik gelişmeleri de içeren müfredatın geliştirilmesi önem arz etmektedir. Üniversitelerde müfredat güncellemeleri genellikle 5 yıllık aralıklarla yapılmaktadır.

ISCED (International Standard Classification of Education) standartlarına göre Mühendislik ve Bilgi Teknolojilerine dayalı eğitim faaliyetlerinin Kodları Tablo 2.'deki gibi bölünmüştür. Gelişmekte olan ve AB'ye üye olmak isteyen ülkeler için bu standartlar dışına çıkılarak yapılacak olan her türlü müfredat geliştirme veya teşkilat yapılanması çalışmalarını AB uyum sürecinde ve geçiş durumunda probleme neden olacağı aşikârdır. Bu nedenle standartlara uyum müfredat güncellemelerinde göz önüne alınması gereken bir husustur.

(http://erasmus.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/dosyalar/AlanKod-Isced%20Fields.pdf)

Tablo 2. Mühendislik ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Eğitim Faaliyetlerinin Alanları

Geniş Alan	Dar Alan	Ayrıntılı Alan
06-Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT)	061- Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT)	0611 Bilgisayar kullanımı 0612 Veri tabanı, ağ tasarımı ve yönetimi 0613 Yazılım ve uygulama geliştirme ve analizleri
07-Mühendislik, İmalat ve İnşa	071-Mühendislik ve Mühendislik İşleri	0711 Kimya mühendisliği ve süreçleri 0712 Çevre koruma teknolojisi 0713 Elektrik ve enerji 0714 Elektronik ve otomasyon 0715 Mekanik ve metal işleri 0716 Motorlu taşıtlar, gemiler ve uçaklar
	072-Üretim ve İşleme	0721 Gıda işleme 0722 Malzemeler (cam, kağıt, plastik ve ahşap) 0723 Tekstil (giysi, ayakkabı ve deri) 0724 Maden ve Çıkarma
	073-Mimarlık ve inşaat	0731 Mimarlık ve şehircilik planlaması 0732 Bina ve inşaat mühendisliği

Türkiye'de Yükseköğretim Kurumu özellikle meslek yüksekokullarındaki teşkilatlanmasında bu standartlara dikkat etmiş ve 2 yıllık bölümlerin ilişkilendirmesini ISCED meslek kodları için yapmıştır.

Ayrıca çeşitli AB hibe destekli proje çalışmalarına bağlı olarak Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS), Mesleki Eğitim ve Öğretimde Kredi Transfer Sistemi (ECVET) vb. yapılar için yeniden müfredat derslerinin kredilendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda Marmara Üniversitesi Elektronik ve Otomasyon Bölümünde 2013-2014 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yeni müfredat çalışmaları yapılmıştır. Özellikle İş Güvenliği, Topluma Hizmet, Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersleri ayrıca kredilendirilerek bu derslerin yeterlilikleri ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Türkiye'de haberleşme sektöründe 2016 yılından sonra büyük bir dönüşüm gerçekleşmiş karasal ve mobil haberleşme hizmeti veren firmalar birleşmiştir. 2016 yılından önce karasal kablolu haberleşme işletmeciliği yapan firmalar ile mobil haberleşme işletmeciliği yapan firmaların saha operasyonları farklılık göstermektedir. Bu durum elektronik ve haberleşme müfredatına yansımış, 2014 yılından sonra yapılan müfredat çalışmalarına teknolojik yeniliklerin eklenmesiyle "Telefon İletişim ve Anahtarlama Sistemleri" dersi "Anahtarlamalı Haberleşme Sistemleri" ve "Mobil Haberleşme Sistemleri" olarak ikiye ayrılmıştır.

2016 yılından sonra firmalar geniş bant hizmet standartlarıyla rekabeti arttırmak ve operasyon ile sermaye (OPEX ve CAPEX) masraflarını azaltmak için birleşime gitmiş örneğin TürkTelekom ile AVEA, Superonline ile Turkcell firmaları birleşerek sabit ve mobil ürün hizmetlerini aynı çatı altında vermeye başlamıştır. Bu yapılanmanın ileride ders müfredatlarında nasıl bir değişime neden olacağı teknik insan kaynağındaki ihtiyaç değişimlerinin hangi yöne doğru kayacağı tam olarak kestirilememektedir.

Ayrıca haberleşme sektöründeki hızlı gelişmelerin yetişmiş teknik insan kaynağı ihtiyacında azalmaya neden olup kurulumu kolay, tamiri zor ithal teknolojik cihaz bağımlığı şekline dönüşme tehlikesi de bulunmaktadır.

İstihdam alanın yoğunlaştığı alt sektörlere göre tekrar dersleri planlanan elektronik ve otomasyon bölümünün; elektronik, elektronik haberleşme, biyomedikal cihaz ile kontrol ve otomasyon programlarının tümünde ortak uygulanan 2 yıllık yükseköğrenim müfredatının birinci sınıfındaki 1.ve 2. dönem müfredat karşılaştırması yapıldığında ortaya çıkan önemli değişiklikler aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 3'de son 10 yılda 2008 yılında yapılan müfredat ile 2014 yılında yapılan müfredat karşılıklı olarak gösterilmektedir.

1- Avrupa Kredi Transfer Sistemi **AKTS** uyum çalışmaları kapsamında ders teori ve uygulama süreleri tekrar düzenlenerek benzer isimli derslerde teori ders saatleri 1 saat düşürülmüştür.

2- Bilgisayar teknolojisinin ve internet tabanlı iletişim teknolojilerinin (Information and Communication-ICT) gelişmesine bağlı olarak okutulan "Bilgisayar" dersi "Bilgi ve İletişim Teknolojisi" olarak yeni ders müfredatına eklenmiştir.

3- Bilgisayar Destekli Tasarım I" dersi mesleğe özgü bir ders olan "Bilgisayar Destekli Devre Tasarımı" olarak uygulanmaya başlamış "Bilgisayar Destekli Tasa-

rım" dersi de bilgisayar destekli çizim yeterliliklerinin ilave olarak geliştirilebileceği bir ders olarak 2. sınıf seçmeli ders grubuna alınmıştır.

4- İş Güvenliği dersi ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

5- 1. sınıfta okutulan "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I" ve "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II" dersleri Türki Dili, Matematik ve Yabancı Dil'den oluşan genel kültür derslerinin müfredatta oluşturduğu yoğunluk nedeniyle 2. sınıfa kaydırılırmıştır.

6- "Kalite Güvence ve Standartlar" dersi Girişimcilik, İşletme Yönetimi, Kalite Yönetim Sistemleri dersi şeklinde seçimlik ders paketi grubuna alınmış ve 2. döneme kaydırılarak AKTS dengesi sağlanmıştır. Teori derslerinde 2 saatlik bir düşme gerçekleşmiş lakin uygulanan AKTS sayısında ve 9 olan ders çeşidinde bir değişiklik olmamıştır.

Ortak olarak uygulanan birinci sınıf dersleri 2 sınıfa geçildiğinde farklılaşmaya başlamakta ve dala özgü seçmeli derslerle desteklenmektedir. Geçmiş müfredatta seçmeli ders seçeneği fazla değilken 2019 yılında uygulamaya devam eden müfredatta seçmeli ders havuzundaki ders sayısı arttırılmış ve çeşitlendirilmiştir. Bu durum özellikle elektronik bilimindeki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan teknolojilerin iş gücü piyasasındaki ihtiyaçlara göre derslere olan yansıması olarak ifade edilebilir.

Tablo 3. Birinci Sınıf Ortak Karşılaştırmalı Ders Çizelgeleri

	2008-2013 Müfredatı						2014-2019 Müfredatı					
	No	**Ders Adı**	**Ders Türü**	**T**	**U**	**AKTS**	**No**	**Ders Adı**	**Ders Türü**	**T**	**U**	**AKTS**
1.Dönem	1	Doğru Akım Devre Analizi	Zorunlu	3	1	5	1	Doğru Akım Devre Analizi	Zorunlu	2	1	4
	2	Analog Elektronik I	Zorunlu	3	1	5	2	Elektronik I	Zorunlu	2	1	4
	3	Bilgisayar	Zorunlu	2	1	3	3	Bilgisayar Destekli Devre Tasarımı	Zorunlu	2	1	3
	4	Sayısal Elektronik	Zorunlu	3	1	5	4	Sayısal Elektronik	Zorunlu	2	1	4
	5	Elektronik Ölçme Tekniği ve İş Güvenliği	Zorunlu	1	1	2	5	İş Sağlığı ve Güvenliği	Zorunlu	2	0	3
	6	Matematik I	Zorunlu	3	0	4	6	Matematik I	Zorunlu	3	0	4
	7	Türk Dili I	Zorunlu	2	0	2	7	Türk Dili I	Zorunlu	2	0	2
	8	Yabancı Dil I	Seçmeli	2	0	2	8	İngilizce I	Zorunlu	2	0	2
	9	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Zorunlu	2	0	2	9	Girişimcilk/İşletme Yönetimi/Kalite Yönetim Sistemleri derslerinden birisi seçilecek	Seçmeli	2	1	4
			Toplam	**21**	**5**	**30**			**Toplam**	**19**	**5**	**30**
2.Dönem	1	Alternatif Akım Devre Analizi	Zorunlu	3	1	5	1	Alternatif Akım Devre Analizi	Zorunlu	2	1	4
	2	Analog Elektronik II	Zorunlu	3	1	5	2	Elektronik II	Zorunlu	2	1	4
	3	Sayısal Tasarım	Zorunlu	3	1	5	3	Sayısal Devre Tasarımı	Zorunlu	2	1	4
	4	Bilgisayar Destekli Tasarım I (CAD I)	Zorunlu	2	1	3	4	Bilgi ve İletişim Teknolojisi	Zorunlu	2	0	2
	5	Kalite Güvence ve Standartları	Zorunlu	1	1	2	5	Algoritmalar ve Programlama	Zorunlu	2	1	4
	6	Matematik II	Zorunlu	3	0	4	6	Matematik II	Zorunlu	3	0	4
	7	Türk Dili II	Zorunlu	2	0	2	7	Türk Dili II	Zorunlu	2	0	2
	8	Yabancı Dil II	Seçmeli	2	0	2	8	İngilizce II	Zorunlu	2	0	2
	9	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Zorunlu	2	0	2	9	Seçimlik Ders - 2	Seçmeli	2	1	4
			Toplam	**21**	**5**	**30**			**Toplam**	**19**	**5**	**30**

Tablo 4 incelendiğinde elektronik haberleşme dalının müfredatındaki 2. sınıf dersleri karşılaştırmalı olarak görülecektir. Ayrıca 3. ve 4. dönemlerde yapılan belli başlı değişiklikler aşağıda sıralanmıştır.

1- Zorunlu derslerin sayısı azaltılmış yerine öğrencilerin arzu ve isteklerine göre seçebilecekleri seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda örneğin eski müfredatta genel bir isimle ifade edilen ve zorunlu olan "Gelişen Haberleşme Teknolojileri" dersi yerine daha kesin ifadeyle adlandırılan 17 farklı seçmeli ders oluşturulmuştur. Yalnız her ne kadar seçmeli ders havuzuna hızlı gelişen teknolo-

jiye bağlı olarak farklı seçmeli dersler koyulsa da ilgili dersleri okutacak öğretim elemanı gereksiniminden ve ders ortamı oluşturmada yaşanan kısıtlamalardan dolayı seçmeli derslerin sadece belli başlı olanları seçmeli olarak sunulmuştur. Eski müfredatta zorunlu derslerin yerine koyulan seçmeli dersler Tablo 5'te gösterilmektedir.

2- Günümüzde STEAM (Science-Technology-Engineering-Art-Mathematics) adı altında "Robotik Kodlama" dersinin altyapısını oluşturan ve ilköğretim seviyesindeki çocuklarda da yeterliliklerinin aktarılması istenen; yüksekokul müfredatında zorunlu olan 3. dönemde okutulan "Mikrodenetleyiciler I" ve 4. dönemde okutulan "Mikrodenetleyiciler II" dersi tek döneme düşürülmüş ve zorunlu olarak "Mikrodenetleyiciler" dersi olarak tüm dallara konulmuştur. Yalnız 4. dönemde seçmeli ders havuzuna mikrodenetleyici tabanlı derslerin devamı niteliğinde olan seçmeli ders eklenmiştir. Her ne kadar mikrodenetleyici tabanlı dersler için müfredat güncellemelerinde esneklik ve öğrenci tabanlı öğretim modellerine geçilse de dersin öğretim faaliyetlerinde bulunan programlama ve tasarım becerileri gibi kazandırılması güç yeterliliklerden dolayı bu dersin başarı oranı düşüktür. Eski ve güncel müfredatın aynı anda uygulandığı 2014-2015 Akademik yılında Elektronik Haberleşme dalında okuyan ve yapılan başarısızlık nedenleri anketine katılan 41 öğrencinin 11 tanesi; başka bir ifadeyle öğrencilerin %25'i Mikrodenetleyici&Mikroişlemci derslerini başarısızlıklarına neden olarak göstermişlerdir.

3- Eski müfredatta sunulan "Genel ve Teknik İletişim" dersi yerine yeni müfredatta üniversite seçimlik ders konulmuş ve öğrencilerin daha geniş bir ders havuzundan ilgi ve alakalarına göre ders seçmeleri sağlanmıştır. Yalnız bu uygulama düşünüldüğü gibi planlanamamış yine okul kapsamında her yıl mevcut dersi verecek öğretim elemanı durumuna göre değişen dersler olarak öğrencilere sunulmuştur. 5 yıl süren müfredat uygulamasında üniversite seçimlik ders olarak sunulan dersler "Araştırma Yöntem ve Teknikleri", "Multimedya", "Şehir ve Kültür: İstanbul", "Şehir Akvaryumları", "Pratik Elektronik Devreleri", "Programlama Dili" ve "Meslek Etiği" dir.

Tablo 4. İkinci Sınıf Elektronik Haberleşme Dalına Özgü Ders Çizelgeleri

	2008-2013 Müfredatı						2014-2019 Müfredatı					
	No	**Ders Adı**	**Ders Türü**	**T**	**U**	**AKTS**	**No**	**Ders Adı**	**Ders Türü**	**T**	**U**	**AKTS**
3.Dönem	1	Programlama	Zorunlu	2	1	4	1	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Zorunlu	2	0	2
	2	Mikroişlemciler/ MikrodenetleyicilerI	Zorunlu	3	1	5	2	Mikrodenetleyiciler	Zorunlu	3	1	5
	3	Sayısal Haberleşme	Zorunlu	3	1	4	3	Seçimlik Ders -3-4-5	Seçmeli	2	1	4
	4	Bilgisayar Destekli Tasarım II (CAD II)	Zorunlu	1	1	2	4	Seçimlik Ders -3-4-5	Seçmeli	2	1	4
	5	Radyo TV Tekniği	Zorunlu	2	1	3	5	Seçimlik Ders -3-4-5	Seçmeli	2	1	4
	6	Analog Haberleşme	Zorunlu	3	1	4	6	Analog Haberleşme	Zorunlu	2	1	4
	7	R / F Tekniği	Zorunlu	3	1	4	7	Radyo Frekans Tekniği	Zorunlu	2	1	4
	8	Staj Uygulaması	Zorunlu	0	0	2	8	Staj Uygulaması	Zorunlu	0	0	2
	9	Genel ve Teknik İletişim	Zorunlu	1	1	2	9	Üniversite Seçimlik Ders	Seçmeli	2	0	3
			Toplam	**18**	**8**	**30**			**Toplam**	**13**	**4**	**32**
4.Dönem	1	Mikroişlemciler / Mikrodenetleyiciler II	Zorunlu	3	1	5	1	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Zorunlu	2	0	2
	2	Gelişen Haberleşme Teknolojisi	Zorunlu	3	0	3	2	Topluma Hizmet Uygulamaları	Zorunlu	0	2	1
	3	Fiber Optik Haberleşme	Zorunlu	2	1	3	3	Fiber Optik Haberleşme	Zorunlu	2	1	4
	4	Antenler ve Mikrodalga Teknolojisi	Zorunlu	2	0	3	4	Sayısal Haberleşme	Zorunlu	3	1	5
	5	Bitirme Projesi	Zorunlu	0	2	3	5	Bitirme Projesi	Zorunlu	0	2	3
	6	Bilişim Ağları ve Veri Haberleşmesi	Zorunlu	3	1	5	6	Seçimlik Ders -6-7-8	Seçmeli	3	1	5
	7	Uydu Haberleşmesi ve Hücresel Haberleşme	Zorunlu	2	1	4	7	Seçimlik Ders -6-7-8	Seçmeli	3	1	5
	8	Telefon İletişim ve Anahtarlama Sistemleri	Zorunlu	3	1	4	8	Seçimlik Ders -6-7-8	Seçmeli	3	1	5
			Toplam	**18**	**7**	**30**			**Toplam**	**10**	**7**	**30**

Tablo 5. Güncel Müfredat Seçmeli Ders ve Eski Müfredat Zorunlu Ders Karşılaştırmaları

NO	Güncel Müfredat Seçmeli Dersler (Teori + Uygulama Ders Saati)	AKTS	Eski Müfredat Zorunlu Dersler (Teori + Uygulama Ders Saati)	AKTS
1	Uydu İletişimi ve Yayın Dağıtım Sistemleri (2+1)	4	Uydu Haberleşmesi ve Hücresel Haberleşme (2+1)	4
2	Bilişim Ağları ve IP Haberleşmesi (3+1)	5	Bilişim Ağları ve Veri Haberleşmesi (3+1)	5
3	Gömülü Sistem Uygulamaları (3+1)	5	Mikroişlemciler/Mikrodenetleyiciler II (3+1)	5
4	Mobil Haberleşme Sistemleri (3+1)	5	Gelişen Haberleşme Teknolojisi (3+0)	3
5	Sayısal Görüntü ve Ses Sistemleri (3+1)	5	Radyo TV Tekniği (2+1)	3
6	Anahtarlamalı Haberleşme Sistemleri (2+1)	4	Telefon İletişim ve Anahtarlama Sistemleri (3+1)	5
7	Bilgisayar ile Çizim (2+1)	4	Bilgisayar Destekli CAD Tasarım I (2+1)	4
8	PCB Tasarımı ve Anten Dizaynı (2+1)	4	Bilgisayar Destekli CAD Tasarım II (1+1)	2
9	İletim Hatları (2+1)	4	Antenler ve Mikrodalga Teknolojisi (2+0)	2
10	Bilgisayarlı Veri Toplama ve Kontrol (3+1)	5	Programlama (2+1)	4
11	Endüstriyel Haberleşme (3+1)	5		
12	Tıpta Lazer Uygulamaları (2+1)	4		
13	Elektronik Uygulamaları (2+1)	4		
14	İşaret İşleme (2+1)	4		
15	Sensör Ağları ve Kontrolü (3+1)	5		
16	Hastane Bilgi Yönetim Sistemleri (3+1)	5		
17	Mesleki İngilizce (2+1)	4		

2.3. Elektronik ve Otomasyon Bölümü ve Elektronik Haberleşme Programı Öğrencilerinin Yerleştirilmesi

YÖK Atlas verilerine göre öğrenci seçim eğilimlerinin tavan ve ortalama puanlarına bakıldığında Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Bölümü (MÜTBMYOEOB) programlarından Elektronik, Elektronik Haberleşme ile Kontrol ve Otomasyon Teknolojileri programları diğer üniversitelerin aynı programları ile karşılaştırıldığında birinci olarak seçilen programlardır. (https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t3-tablo.php?p=tyt.)

Bu programlara 2017 yılında giren bir kısım öğrenciler Meslek Liselerine tanınan ve okul başarısına göre değerlendirilen sınavsız geçiş kontenjanı dâhilinde yerleştirilirken bir kısım öğrencide aldıkları merkezi sınav puanıyla yerleşmiştir. Yalnız 2018 yılında sadece sınav puanı olan öğrenciler sıralamaya girerek kontenjanlara yerleştirilmiştir.

3. AMAÇ

Bu çalışmada MÜTBMYOEOB'deki 2008 yılından itibaren 10 yıllık süreç içerisinde 5'er yıl arayla değişen öğretim müfredatının değerlendirilerek İkinci Öğretim Elektronik ve Haberleşme programında okuyan öğrencilerin başarı durumlarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

4. ÖNEM

Mesleki teknik eğitimin teknolojik gelişmelere ve çağın gereksinimlerine göre güncellenmesi altyapısının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu güncelleme yapılırken istihdam edilebilirliğin göz önüne alınması önemlidir. Günümüzde meslek elemanı ihtiyacı farklı teknolojik becerileri ve yeterlilikleri almış kalifiye eleman arayışı şeklini almıştır. Kısacası istihdam edilebilirlikteki dinamik değişiklikler gerek üniversite müfredatları ile bu müfredatların uygulanışından tutun öğrenci başarısı ve motivasyonu kadar birçok durumdan etkilenmektedir. Yoğun popülasyonun olduğu İstanbul'da yapılan bu çalışmanın çıktılarının ve sonuçlarının ülke genelindeki mevcut durumun anlaşılması için önemlilik arz etmektedir.

5. YÖNTEM

Araştırmada bölüm bazındaki mezuniyet oranlarının belirlenmesi için yıllara ve dönemlere göre verilen mezunların kayıtları incelenmiştir. Daha sonra bu kayıtlar ilk kayıtlanan öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar yapılırken ilk defa kayıtlanan öğrencilerin sayıları, asgari ve azami öğretim sürelerine göre öğrenci sayıları dikkate alınmıştır. Daha sonra bu veriler birbirleriyle oranlanarak başarı-mezuniyet oranları yüzdelik olarak ifade edilmiştir.

Başarısızlık nedenlerinin tespiti için 39 maddelik başarısızlık nedenleri anketi uygulanmıştır. Anket içeresinde ayrıca öğrencilerin başarısızlıklarına neden olduğunu düşündükleri dersleri yazmaları istenmiştir. Elde edilen anket verileri betimsel istatistiksel yöntemliyle incelenerek frekans değerleri 10 ve üzeri olan maddeler değerlendirilmiştir.

6. BULGULAR VE YORUMLAR

MÜTBMYOEOB'nün mezuniyet oranlarına bakıldığında 2017-2018 güz döneminde 14 öğrenci yarıyıl ve bütünleme sınavı sonrasında, 3 öğrenci güz tek ders sınavı sonrasında, 5 öğrenci dönem içinde stajını tamamlayarak mezun olmuştur. Bir dönem sonra 2017-2018 bahar döneminde 33 öğrenci yarıyıl sınavı sonrasında, 57 öğrenci bütünleme sınavı sonrasında mezun olmuştur. En son mezuniyet hakkı olarak verilen bahar tek ders sınavı sonrasında 16 öğrenci mezun olmuş ve toplamda 128 öğrenci Elektronik ve Otomasyon bölümü programlarında başarı gösterip diploma almaya hak kazanmıştır. Yapılan analizlerde 2016 girişli öğrencilerin mezuniyet oranı %70 oranındadır. 2016-2017 döneminde mezun olan öğrencilerimiz yeni kayıtlanan (260)

öğrenciyle karşılaştırıldığında %40 oranında bir başarı söz konusudur. Bu başarı oranı tüm aktif öğrencilere göre değerlendirildiğinde %10 dur.

2017-2018 Yaz dönemi sonrası ile azami süresini dolduran öğrencilere verilen ek sınav hakkı neticesinde ilave (1+6+13+40+2) 62 öğrenci daha mezun olmuştur.

Son verilen haklarla beraber toplam 194 öğrenci 2017-2018 döneminde mezun olmuştur. 2017 yılında yeni kayıtlanan 296 öğrenciye göre mezuniyet oranı %66'dır. 2018-2019 Akademik yılında son kayıtlanan öğrencilere göre ise bu oran %56'dır. Tüm aktif öğrencilerle karşılaştırıldığında ise mezuniyet oranı 2018 yılında %10,7 olmuştur.

MÜTBMYOEOB yapılan bir çalışmada ikinci öğretimde okuyan Elektronik Haberleşme Teknolojisi öğrencilerinin asgari öğrenim süresine gelindiğinde %10'unun mezuniyet adayı olduğu, %35'inin mezuniyet kredisini tamamlamaya çalıştığı ve okulunu uzattığı, %22'sinin ilk defa kayıtlandığı ve %33'ününde ikinci öğretim harç parasını ödemeyerek kaydını yenilemediği tespit edilmiştir. (Serkan AYDIN, 2015)

Öğrenci başarısızlık nedenlerini belirlemek için 2016 yılında Elektronik Haberleşme programında okuyan 41 öğrenciye başarısızlık nedenleri anketi uygulanmıştır. Anket incelendiğinde ilk göze çarpan husus "Mikrodenetleyiciler" dersini öğrencilerin başarısız olma nedeni olarak seçmesidir. Marmara üniversitesinde 2017 yılında uygulanan bir yaz okulu anketinde öğrencilere hangi derslerden yaz okulu almak istedikleri sorulmuştur. Sosyal bilimler ile ilgili fakülteler haricinde diğer fakültelerde okutulan ve yaz okulu için istenen dersler içersin de "Mikrodenetleyiciler "dersi en çok istenen ilk 10 ders içersin de bulunmaktadır. Tablo 6'da en çok istenen ikmal dersleri gösterilmiştir.

Tablo 6. 2017 Yılı Yaz Okulu Ders İstek Anketi

	Fakülte/Yüksekokul	**Bölüm**	**Ders**	**Sayı**
1	Fen-Edebiyat Fakültesi	Matematik	Reel Analiz	41
2	Teknoloji Fakültesi		Fizik I	39
3	Fen-Edebiyat Fakültesi	Matematik	Analitik Geometri I	38
4	Fen-Edebiyat Fakültesi	Matematik	Lineer Cebir I	36
5	Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	Elektronik ve Otomasyon	Mikrodenetleyiciler	34
6	Teknoloji Fakültesi		Fizik II	32
7	Fen-Edebiyat Fakültesi	Kimya	Matematik I	30
8	Teknoloji Fakültesi		Lineer Cebir	30
9	Teknoloji Fakültesi		Mukavemet	30
10	Fen-Edebiyat Fakültesi	Matematik	Karmaşık Analiz I	26

Betimsel istatistik yöntemiyle analizi yapılan başarısızlık nedenleri anketi incelendiğinde frekans ağırlığına göre ilk %25'lik dilime giren maddeler Tablo 7'de göstertilmektedir.

Tablo 7. Başarısızlık Nedenleri Anketi Frekans Değerleri

Madde	**Frekans Oranı**
Aynı gün ikiden fazla sınavın yapılmasından	19/41
Bazı derslere karşı yeteneğim olmadığından	17/41
Ön bilgi ve temel bilgi yetersizliği olduğundan	14/41
Dışarıda başka işte çalıştığımdan	13/41
Sınavlarda zor soru sorulduğundan	12/41
İstanbul'daki sosyalleşme ortamının beni daha çok etkilemesinden	11/41
Çoğu defa beklediğim notların gelmemesinden	11/41
Ders programında zor derslerin üst üste gelmesinden	11/41
Başaramayacağım derslere çalışmak istemeyişimden	10/41
Dikkatsiz olduğumdan	10/41
Sınavlarda çok heyecanlandığımdan	10/41
Lise öğrenimimden buyana mesleki eğitimime adapte olamayışımdan	10/41
Hocalarımızın dersleri monoton bir şekilde anlatmasından	10/41

7. SONUÇ

Coğrafik konum, popülâsyonun büyüme hızı ve yüksek işsizlik oranı ülkelerin işgücünü geliştirme sistemlerinde reform yapmasına neden olur (Marie,1996). Bu çalışmada yapılan başarısızlık nedenleri anketi sonuçları incelendiğinde genellikle Marmara bölgesinden öğrenim görmek için İstanbul'a gelen ikinci öğretim öğrencilerinin başarı oranları düşüktür. Elektronik ve otomasyon bölümündeki mezun olan öğrenci sayısının yeni kayıtlanan öğrencilerle karşılaştırılması yapıldığında başarı oranı yaklaşık %40'dır. Bu oran yatay geçişli öğrenciler ile son iki yılda artan kontenjan sayısındaki fark değerlendirilmediğinde %70 e kadar artabilir. Başarısızlık nedeniyle okullarını uzatan öğrencilerin ekseri çoğunluğu okurken çalışma hayatına atılmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin temel bilgilerinde eksikliklerin olmasına bağlı olarak ilave bir yoğunlukla karşılaştıklarında veya stres altında olduklarında başarısız oldukları belirlenmiştir. Öğrencinin okul motivasyonuna etki eden iş ile okul arasında oluşan bu ikiye bölünmüşlük öğrenci başarısını etkilemektedir. Mesleki eğitimdeki bu dezavantajlı durum iş ile okul hayatını birleştirerek veya yakınlaştırarak avantajlı bir duruma sokulabilir.

Başarısız olan öğrencilerin dikkat eksiklikleri olduğunu kabullenerek ders motivasyonlarının arttırılması için öğretim elemanlarından destek bekledikleri ortaya çıkmıştır. Yalnız devamlı arttan kontenjanlar nedeniyle kalabalık sınıf ve laboratuvar ortamlarında motivasyonu arttıracak çözümler üretmek için öğrencileri monotonluktan kurtaracak uygulama ve ders ortamlarının oluşturulması ilave maliyet ve yapılanma gerektirecektir. Bunun da kuruluş itibariyle öncesinde planlanmayan mevcut üniversite kampüslerinde yapılması zor olacaktır.

Yenilenen müfredat çalışmaları sonrasında mezuniyet sayısına bağlı olarak eski müfredatın uygulandığı en son 2016-2017 dönemi mezunlarının başarı oranı ile yeni müfredatın uygulandığı 2017-2018 dönemi mezunlarının başarı oranları arasındaki fark %0,7 artmıştır. Aslında mezun sayısı artmış yalnız bunun başarı oranına etkisi kapasitenin devamlı zorlanmasından dolayı kayda değer olarak kendini göstermemiştir. Burada her ne kadar akademik olarak başarıyı arttırıcı yenilikler yapılsa ve önlemler alınsa da nüfusun artışına bağlı olarak ve politik kaygılardan dolayı kontenjan sayılarının devamlı arttırılması, mesleki ve teknik eğitim birimleri olan köklü üniversitelerin bina, derslik, öğretim elemanı kapasitelerinin azalması arttırılan başarının oran olarak sabit kalmasına neden olmuştur. (Duman,2018)

Nüfusun artmasına bağlı olarak uygun eğitim öğretim ortamlarının oluşturulması ve artan işgücünün değerlendirilmesi için iktisadi istihdam ortamlarının kurulması büyük önem arz etmektedir. Yakın çevresinde istihdam edilebilirliğin az olduğunu gören gençlerin gelecek kaygısı yaşaması doğaldır. Günümüzde öğrenci motivasyonu öğrenci başarısını arttıran en önemli öğe halini almıştır (Şener, 2018). Mesleki eğitim görecek olan öğrencilerin iş hayatına biran önce atılmalarının sağlanması, ders motivasyonların ve ilgilerinin arttırılması için uygun işletme ortamlarının oluşturulması önemli bir husustur. Meslek yüksekokulu müfredatlarının yeniden gözden geçirilmesi ve teorik dersler yanında pratiğe yönelik uygulamalara da ağırlık verilmesi, bunun için üniversite sanayi işbirliğinin mutlaka kurulması ve sürdürülebilirliğin sağlanması birçok akademik çalışmada belirtilmiştir (Erol, 2004), (Söyler, Çakır, Kalpakçıoğlu, 2017).

2019 yılına girildiğinde Türkiye'de bulunan köklü devlet üniversiteleri bölünerek farklı üniversiteler kurulmuştur. İstanbul Anadolu yakasında devlet üniversitelerinin mesleki ve teknik eğitim kapasiteleri sadece öğrenci sayısı olarak artmıştır. İstanbul'daki köklü üniversitelerin yerleşim bölgelerine yakın olmaları nedeniyle ilave kapasite yaratacak ortam ve arazi imkanı kısıtlıdır. Dünyanın ilk 20 büyükşehri içinde sayılan, Türkiye'nin çalışan kesiminin %19,3'ünü barındıran ve ülke ekonomisinin en önemli merkezi kabul edilen İstanbul ilinin Anadolu yakasında yapılan bu çalışma sonucunda mesleki teknik eğitim alan öğrencilerin başarı ve motivasyonlarının arttırılması, başarısızlığa neden olan faktörlerden biri olan iş ve çalışma hayatının üniversite ortamıyla tümleşik olmamasına bağlı olarak istihdam kaygısı nedeniyle başarısızlık düşüncesinin giderilmesi gerekir. Mesleki teknik öğretim programlarını seçen öğrenci-

lerde mezun olduktan sonra çalışmak için okuyorum düşüncesinin hakim olabilmesi, ülke kaynaklarının ve eğitim yatırımlarının en ideal şekilde kullanılması, organize sanayi bölgeleri ve teknoparklarda içi içe bulunan yüksekokulların kurulması istihdam garantili öğretim programlarının uygulanması ve bunların ivedilikle yaygınlaştırılması öğrenci başarısını arttıracak ve kalkınma için kalifiye eleman yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

8. KAYNAKLAR

http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist,Türkiye İstatistik Kurumu,2019

https://istitistik.yok.gov.tr, Yükseköğretim Kurumu,2019

https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-onlisans-tablo.php?b=30161, Yükseköğretim Kurumu, 2019

https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-onlisans-tablo.php?b=30160, Yükseköğretim Kurumu, 2019

https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-onlisans-tablo.php?b=39015, Yükseköğretim Kurumu, 2019

https://www.statista.com/statistics/263264/top-companies-in-the-world-by-market-value/,

Özel İstatistik Kurumu- Almanya, 2019

ŞENER, G. (2018). TÜRKİYE'DE YAŞANAN EĞİTİM SORUNLARINA GÜNCEL BİR BAKIŞ. Milli Eğitim Dergisi, 47 (218), 187-200

KUŞAT, N . (2014). MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA: EĞİRDİR MESLEK YÜKSEKOKULU MUHASEBE PROGRAMI ÖRNEĞİ. Muhasebe ve Finansman Dergisi, (61), 65-80

GAVCAR, E. , ÜLKÜ M., EKMEKÇİ S. (2001) .ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİ EDEN BAZI FAKTÖRLERİN ARAŞTIRILMASI, Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar, 5

KAZU, Y. , ÖZDEMİR, O. (2004). MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN BEKLENTİLERİ (BEKLENTİ PROFİLİ) FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

KAĞIZMANLI, B., KAYA, K., ÖZGÜLER, A.T. , ALTUĞ, M. (2016). ÖĞRETİM ELEMANLARININ BAKIŞ AÇILARIYLA ÖĞRENCİ PROFİLLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: MALATYA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5, 60-66

http://erasmus.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/dosyalar/AlanKod-Isced%20Fields.pdf, Giresun Üniversitesi, 2019

https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t3-tablo.php?p=tyt, Yükseköğretim Kurumu, 2019

AYDIN, S. (2015). OKUL VE KARİYER, Dijital Yaşam, Aralık, 2015,24-25.

MARIE, F. (1996). VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION AND APPRENTICESHIP TRAINING IN REPUBLIC OF TURKEY, International Journal of Vocational Education and Training Vol. 4 No.1, ,USA,1996, 23-35

DUMAN, T. (2014). MESLEKİ ve TEKNİK EĞİTİME ÖĞRETMEN YETİŞTİREN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ KURULUŞU, GELİŞİMİ ve KAPATILMALARI. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 1(1), 65-92.

EROL, M. (2004), MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA MUHASEBE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN STAJ UYGULAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ, Muhasebe ve Finansman Dergisi, 21

SÖYLER, O., ÇAKIR, M., VE KALPAKÇIOĞLU, H. (2017). MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM YAKLAŞIMI KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN PROJE ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: ELEKTRONİK VE OTOMASYON BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ, UMYOS 2017, May 18-20, Bosnia & Herzegovina.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (147-158)

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM DÜZEYLERİNE GÖRE SINIFLANDIRILMASINDA KARİYER UYUM YETENEKLERİNİN ROLÜ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet AYAZ[1], Özgür Osman DEMİR[2]

1 Arş. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, ahmet.ayaz@hku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4081-2033.

2 Arş. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, ozgur.demir@hku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5073-151X.

Geliş Tarihi: 25.01.2019 **Kabul Tarihi:** 14.05.2019

Öz: Öğretmenlik mesleğinde kariyer gelişiminin temel göstergelerinden biri lisansüstü eğitim almaktır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin gelecekleriyle daha fazla ilgilendikleri, seçeneklerini araştırdıkları, değerlendirdikleri ve uygulamaya koydukları görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre (lisans ve lisansüstü) sınıflandırılmalarında kariyer uyum yeteneklerinin alt boyutlarının (ilgi, kontrol, merak ve güven) rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunda yer alan 283 öğretmenden 139'u lisans, 144'ü lisanüstü eğitim düzeyindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kariyer uyum yetenekleri ölçeği kısa formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sınıflandırılmasında kariyer uyum yeteneklerinin rolü diskriminant analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kariyer uyum yeteneklerinin dört alt boyutundan sadece ilginin grupları manidar bir şekilde ayırdığı tespit edilmiştir. İlgi boyutu grupların %60,1'ini doğru ayırabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Eğitim Düzeyi, Kariyer Uyum Yetenekleri, Diskriminant Analizi

THE ROLE OF CAREER ADAPTABILITY IN CLASSIFYING TEACHERS BY EDUCATIONAL LEVEL

Abstract:

One of the main indicators of career development in the teaching profession is to take postgraduate education. It is seen that the teachers receiving postgraduate education are more interested in their future, researching, evaluating and implementing their options. In this study, it is aimed to examine the role of sub-dimensions of career adaptation skills (concern, control, curiosity and confidence) in the classification of teachers according to their educational level (bachelor and postgraduate). Of the 283 teachers in the research group, 139 were bachelor and 144 were in the postgraduate level. In the study, short form of career adaptability scale was used as data collection tool. The role of career adaptability in classifying teachers according to their educational level has been tested by discriminant analysis. As a result of the analysis, it was determined that only the concern of the four sub-dimensions of career adaptation skills was significantly differentiated groups. The size of interest can accurately distinguish 60.1% of the groups.

Keywords: Teachers, Educational Level, Career Adapatability, Diskriminations Analysis

Giriş

''Öğretmenler!

Yeni nesli, Cumhuriyet'in özverili öğretmen ve eğitmenleri, sizler yetiştireceksiniz; yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin yeteneğiniz ve özveriniz derecesiyle uygun olacaktır. Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli, bu kalite ve yetenekte yetiştirmek sizin elinizdedir. Sizlerin, seçkin görevinizin yerine getirilmesine büyük özveriyle varlığınızı vereceğinize hiç şüphe etmem.''

Mustafa Kemal Atatürk

Atatürk'ün neredeyse bir asır önce 1924 yılında Muallimler Birliği Kongresi üyelerine söylediği bu sözler öğretmenliğin ne derece önemli bir meslek olduğunun en belirgin göstergeleri arasındadır. Öğretmenlik mesleği üzerine atfedilen bu büyük görev meslek mensuplarının kendilerini sürekli geliştirmeye yönlendirmektedir. Öğretmenler kendilerini geliştirecekleri farklı fırsatlara sahiptir. Konferanslar, eğitim çalıştayları, deneyim paylaşım toplulukları, araştırmalar ve lisansüstü eğitim bu fırsatlara örnek

gösterilebilir (Anderson ve Olsen, 2006). Ballantyne ve Zhukov'a (2017) göre öğretmenler ağır iş yükü, tükenmişlik ve mesleki yeterliklerde eksiklikler gibi yaşadıkları tüm zorluklara rağmen kariyerlerine yönelik olumlu bakış açısına sahiptirler ve kendilerini geliştirmek istemektedirler (Ballantyne ve Zhukov, 2017).

Öğretmenlerin kariyer gelişimlerine yönelik olumlu bakışları kendilerini geliştirebilecekleri kaynakları aramaya yönlendirmektedir. Borko (2004) öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bu kaynaklar; profesyonel gelişim programları, öğretmenin sistem içinde öğrenmesi, mentör aracılığıyla yeni deneyim ve bilgilerin öğrenilmesi ve mesleki gelişim temelli topluluklar şeklinde sıralanabilir. Bu kaynakları kullanabilen öğretmenler ise özenli, öğrenci merkezli, bilgili, organize ve esneklik gibi özelliklerini geliştirerek ideal öğretmen özelliklerine yaklaşmış olacaklardır (Cuddapah ve Stanford, 2015).

Öğretmenlik kültürümüzde hem kendi gelişen hem de etrafındakileri geliştiren bir meslek olarak algılanmaktadır (Altun ve Apaydın, 2013). Öğretmen olmayı seçen öğrencilerin en belirgin tercih sebebinin toplumsal ilerlemeye ve kalkınmaya katkıda bulunmak olduğu görülmektedir (Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010). Özkan ve Arslantaş (2013) ise etkili öğretmen özellikleri arasında işbirliği içinde çalışma, öğrencilere örnek olma ve mesleki yönden gelişme arzusu içerisinde olma ön plana çıkmaktadır. Tüm bu bulgular öğretmenlerin etrafındakileri geliştirici rolüne ek olarak kendini de sürekli geliştiren ve yenileyen rolünün olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin en temel göstergelerinden biri ise lisansüstü eğitim yapmaktır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim ile kendilerini geliştirmeleri Millî Eğitim Bakanlığı politikalarında önemli yer tutmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2010-2014 ve 2015-2019 yılları arasını kapsayan stratejik planlarının içerisinde üniversitelerle yapılacak işbirliği ile öğretmenlerin alanlarında yüksek lisans yapmalarının teşvik edilmesi yer almaktadır (MEB, 2009; MEB, 2014a). 19. Millî Eğitim Şurasında alınan tavsiye kararlarda da öğretmenlerin kendi alanlarında ya da eğitim bilimleri alanında yüksek lisans veya doktora yapmalarının teşvik edilmesi, öğretmenlerin eğitime erişiminin kolaylaştırılması için çalışmaların yapılması önerilmektedir (MEB, 2014b). Ayrıca Millî Eğitim Kalite Çerçevesinde öğretmenlerin mesleki yeterlikleri arasında alan yeterliklerine ek olarak yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olma, bilimsel araştırma yapma ve yayın çıkarma, eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalara yer verme ve alanında literatürü takip etme gibi maddeler bulunmaktadır (MEB, 2014c). Son olarak 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca sunulan 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018) içerisinde yer alan önemli vurgular arasında öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları yer almaktadır. Vizyon belgesinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları mesleki gelişimlerinin önemli adımlarından birini oluşturmaktadır. Öğretmenler bu bağlamda desteklenerek kendilerini geliştirecek ve zamanın ruhuna uygun biçimde eğitim öğretim çalışmalarını sürdüreceklerdir.

Hem alan literatüründe hem de Millî Eğitim Bakanlığının politikalarında görüldüğü üzere lisansüstü eğitim almak öğretmenlerin 21. yüzyılda sahip olmaları gereken temel yeterlikler arasında yer almaktadır. Bir öğretmenin lisansüstü eğitim alması için kendilerini geliştirmeye istekli olması, fırsatlarını ve seçeneklerini araştırması, bu seçenekler arasından uygun olanları değerlendirmesi ve değerlendirmelerinin sonucunda harekete geçmesi gerekmektedir. Seferoğlu (2004) yukarıda belirtilen özelliklere sahip öğretmenleri nitelikli öğretmen olarak sınıflandırmaktadır. Öğretmenlerde bu becerilerin kazandırılmasında gelecekle ilgilenme, seçenekleri araştırma, karşılaşılan engelleri aşma ve kişinin kendi kariyerini kontrol etmesi gibi özelliklere vurgu yapan kariyer uyumluluğunun önemli bir rolü olacaktır.

Kariyer uyum yetenekleri Savickas'ın (1997; 2005; 2013) kariyer yapılandırma yaklaşımı içerisinde yer alan en önemli kavramlardan biridir. Kariyer uyum yeteneklerini önemli kılan en belirgin özellik 21. Yüzyıla uyum sürecinde bireylerin sahip olması gereken temel becerileri kazanmasında kilit role sahip olmasıdır (Porfeli ve Savickas, 2011). Geleceğe yönelik farkındalığı olan, geleceğini planlayan ve kendi şekillendirmek isteyen, seçeneklerini araştıran, keşfeden ve kariyer yolculuğunda karşılaştığı engelleri aşabilen kişilerin kariyer uyumluluğunun yüksek olduğu söylenebilir (Savickas ve Porfeli, 2012). Savickas (2013) kariyer uyum yeteneklerini iki temel nokta üzerine kurgulamıştır. Bunlardan ilki kişinin güncel kariyer gelişim görevlerine uyum sağlaması ve bu görevleri yerine getirmesiyken ikincisi kişinin karşılaştığı kariyer krizleriyle baş edebilmesidir. Bu iki temel unsur aynı zamanda yaklaşımın gelişimsel boyutunun vurgulandığının da bir göstergesidir. Savickas (2005) kişinin gelişim döngüsünü içsel süreçlerle birlikte çevreye uyum sağlama noktasında da ele almanın önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kişinin karşılaşabileceği mesleki gelişim görevlerini başarıyla yerine getirebilmesi, kariyer geçişleri ve kriz durumlarıyla baş edebilmesi için dört boyutla açıklanan kariyer uyum yeteneklerinin yüksek olması gerekmektedir (Savickas ve Porfeli, 2011). Savickas (2013) kariyer uyumluluğunun ilgi, kontrol, merak ve güven olmak üzere dört alt boyutu olduğunu belirtmektedir. İlgi kişinin geleceğini önemsemesi, geleceğine ilişkin planlamalar yapması ve iyimser olmasıdır. Kontrol kişinin kendi kariyerini kontrol edebildiğine dair inancı olarak belirtilirken merak ise kişinin seçeneklerini keşfetmesidir. Son olarak güven boyutu ise kişinin karşılaştığı engelleri aşabileceğine dair inancını ifade etmektedir.

Kariyer uyum yeteneklerinin gelişmesiyle birlikte kişinin yaşama ilişkin olumlu bakışı, yaşam kalitesi, yılmazlık, iyimserlik, umut gibi pozitif psikoloji temelli özelliklerinde artış gösterdiği görülmektedir (Soresi, Nota ve Ferrari, 2012; Wilkins, Santilli, Ferrari ve ark., 2014; Ginevra, Pallini, Vecchio, Nota ve Soresi, 2016; Hirschi, 2009; Coetzee ve Harry, 2014). Ayrıca kariyer uyum yetenekleri beklendiği gibi kişinin iş yaşantılarını da destekler niteliktedir. Girişimcilik, kariyer keşif davranışı, profesyonel yeterlikler ve iş edinebilme gibi beceriler kariyer uyum yetenekleriyle birlikte gelişen

özelliklerdir Guan, Guo, Bond, Cai ve ark., 2014, Guo, Guan, Yang, Xu ve ark. 2014, Tolentino, Sedaglovich, Lu ve ark. 2014, Rudolph, Lavigne ve Zacher, 2017).

Yapılan araştırmalar kariyer uyum yeteneklerinin insanları geleceklerine yönelik planlama yapmaya, hedefler belirlemeye ve bu hedefleri gerçekleştirecek psikososyal güçleri beraberinde getirdiğini göstermektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmada kariyer uyum yeteneklerinin özellikle ülkemizde öğretmen kariyer gelişiminin önemli bir parçası olan lisansüstü eğitim alma üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu ana amaç çerçevesinde araştırmada cevap aranan temel soru öğretmenlerin eğitim düzeylerinin lisans ve lisansüstü düzeylere göre sınıflandırılmasında kariyer uyum yeteneklerinin rolünün ne olduğunu keşfetmektir.

Araştırma kapsamında başlangıçta lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğretmenlerin karşılaştırılmasının yapılması planlansa da doktora düzeyindeki öğretmen sayısının az olmasından dolayı öğretmenlerin eğitim düzeylerinin lisans ve lisansüstü olarak iki ayrılmasına karar verilmiştir. Bu durum araştırmanın temel sınırlılığıdır.

Araştırmanın kariyer yapılandırma yaklaşımı bağlamındaki varsayımı her bireyin kendi kariyerini yapılandırdığı şeklindedir. Bu araştırmada da her öğretmenin kendi kariyerini yapılandıracak güce sahip olduğu varsayılmaktadır (2005; 2013).

Yöntem

Bu araştırma lisans ve lisansüstü düzeylerdeki öğretmenlerin kariyer uyum yeteneklerinin alt boyutları olan ilgi, kontrol, merak ve güven tarafından ne derece doğru sınıflandığını belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin eğitim düzeyiyken, bağımsız değişkenler kariyer uyum yeteneklerinin dört alt boyutu olan ilgi, kontrol, merak ve güvendir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu kolaylıkla ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 289 öğretmenden oluşmaktadır. Eğitim düzeyini belirtmeyen ve veri setini tamamlamayan 6 öğretmen araştırma grubundan çıkartılmıştır. Araştırma 283 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin 139'u (%49,1) lisans, 144'ü (%50,9) ise lisansüstü eğitim düzeyindedir. Araştırma grubundaki öğretmenler altı farklı kurum türünde çalışmaktadırlar. Bu kurumlar anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, rehberlik araştırma merkezi ve millî eğitim müdürlüğü şeklindedir. Öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri 1 ile 31 yıl arasında değişmektedir. Araştırma grubunda yer alan öğretmenler 17 farklı branşta çalışmaktadırlar. Bu branşlar; PDR, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği, Metal Teknolojileri Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği ve Coğrafya Öğretmenliği şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formuyla* birlikte Maggiori, Rossier ve Savickas (2017) ve tarafından geliştirilen ve Işık, Yeğin, Koyuncu, Eser, Çömlekçiler ve Yıldırım (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır.

Kariyer uyum yetenekleri ölçeği kısa formu: Maggiori ve ark. (2017) tarafından geliştirilen Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu Savickas ve Porfeli (2012) tarafından geliştirilen Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği – Uluslararası Formu'nun kısaltılmış halidir. 24 maddeden oluşan orjinal formda her biri altı maddeden oluşan dört (ilgi, kontrol, merak, güven) boyut bulunmaktadır. Kısa form ise orijinal formda her bir alt boyutun en fazla faktör yüküne sahip üç maddesi alınarak oluşturulmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları uzun ve kısa formların aynı faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda kısa form ile uzun form arasında yüksek düzeyde korelasyonlar tespit edilmiştir. Kısa forma ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise tatmin edici düzeydedir.

Işık ve ark. (2018) tarafından gerçekleştirilen Türkçeye uyarlama çalışması ise lise öğrencileri, üniversite öğrencileri ve yetişkin çalışanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç grup içinde modelin oldukça iyi çalıştığı tespit edilmiştir (x^2/df = 2,13-3.38, GFI = .950-.960, CFI = .941-.966, TLI = .922-,.955, RMSEA = .059-.082). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları lise grubu için .70 ile .85, üniversite öğrencileri için .76 ile .90 ve çalışan yetişkinler için ise .80 ile .91 arasında değişiklik göstermektedir. Üniversite öğrencilerine dört hafta arayla yapılan test tekrar test sonuçları ise ilgi için .66 kontrol için .62, merak için .68, güven için .64 ve tüm ölçek için .82 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar ayrıca ölçeğin cinsiyete ve yaşa göre ölçme değişmezliği gösterip göstermediğini test etmişlerdir. Analiz sonuçları ölçeğin cinsiyete ve yaşa göre biçimsel, metrik ve scalar değişmezliği sağladığını göstermektedir.

Kişisel bilgi formu: Kişisel Bilgi Formu katılımcıların eğitim düzeyleri, yaşları, çalıştıkları kurum türü, branşları, meslekte çalışma süreleri ve üniversiteden mezun oldukları yıla ilişkin bilgiler içermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle ölçek yazarlarıyla iletişime geçilmiş ve ölçeğin kullanımına ilişkin izin alınmıştır. Ölçek formu hem araştırmacı tarafından doğrudan hem de Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24 programına aktarılmıştır.

Verilerin analizine başlamadan önce Tabachnick ve Fidell (2015) tarafından önerilen verilerin analize hazırlık süreci işletilmiştir. İlk olarak verilerin doğru girilip girilmediği kontrol edilmiştir. İçeriğinde önemli eksiklerin olduğu tespit edilen altı form veri setinden çıkartılmıştır. Sonraki aşamada veri setinde yer alan kayıp değer-

ler incelenmiştir. Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeğine ilişkin kayıp değer oranı %0.03 olduğundan ve bu kayıp değerlerin sistematik olarak dağılmadığı tespit edildiğinden beklenti maksimizasyonu (EM) yöntemi ile kayıp veri ataması gerçekleştirilmiştir. Son olarak veri setindeki tek ve çok boyutlu uç değerler incelenmiş herhangi bir uç değere rastlanmamıştır.

Verilerin analizi aşamasında kontrol edilen ve analize hazır hale getirilen veriler üzerinde diskriminant analizinin varsayımları (normallik, kovaryans matrislerinin eşitliği, çoklu bağlantı sorunu ve grup ortalama vektörlerinin farklılığı) test edilmiştir. Analize ilişkin varsayımların sağlandığı tespit edildikten sonra diskriminant analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sınıflandırmalarında kariyer uyum yeteneklerinin alt boyutları olan ilgi, kontrol, merak ve güvenin rolü diskriminant analizi ile incelenmiştir. Diskriminant analizi sonuçları kapsamında öncelikle genel modelin anlamlılığı, sonrasında ise model içerisinde ilgi, kontrol, güven ve merak alt boyutlarının rolleri incelenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde diskriminat analizine ilişkin özdeğerin .049 ve kanonik korelasyon değerinin ise .216 olarak elde edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyine ilişkin η2 (eta kare) değeri .46 olarak hesaplanmıştır. Yani lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören öğretmenlere ilişkin farkın %46'sının kariyer uyum yetenekleri ile açıklanabildiği görülmektedir. Grupların kariyer uyum yeteneklerinin alt boyutları tarafından manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ise ki-kare ve Wilks' Lambda istatistikleriyle incelenmiştir. Wilks' Lambda değeri .953, ki-kare değeri ise 13.383 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ise manidardır ($p<.05$). Elde edilen bu sonuç öğretmenlerin eğitim düzeylerinin kariyer uyum yetenekleri bağlamında manidar olarak farklılaştığını göstermektedir. Yani öğretmenlerin sahip olduğu kariyer uyum yetenekleri düzeyi eğitim düzeylerinin farklılaşmasına önemli bir katkıda bulunmaktadır.

Tablo 1. Kanonik Diskriminat Fonksiyonu İstatistikleri

Fonksiyon	Özdeğer	%Varyans	Kanonik Korelasyon	Wilks' Lambda	X^2	Sd	Anlamlılık
1	.049	100	.216	.953	13.383	4	.010**

***p*<.01

Tablo 1'de görüldüğü üzere manidar olarak işleyen modelin hangi bağımsız değişkenlerden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla kariyer uyum yeteneklerinin her bir alt boyutuna ilişkin Wilks' Lamda istatistikleri incelenmiştir. Tablo 2'ye bakıldığında

kariyer uyum yeteneklerinden sadece ilgi puanlarının manidar olduğu ($F_{(1,281)}$= 8.526, p<.01), kontrol ($F_{(1,281)}$= .379, p>.05), merak ($F_{(1,281)}$= 3.079, p>.05) ve güven ($F_{(1,281)}$= .222, p>.05) boyutlarının ise manidar bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören öğretmenleri manidar olarak ayıran boyut ilgi olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Wilks' Lambda Grup Ortalamalarının Eşitliği Sonuçları

Boyutlar	Wilks' Lamda	F	sd1	sd2	p
İlgi	,971	8,526	1	281	,004**
Kontrol	,999	,379	1	281	,539
Merak	,989	3,079	1	281	,080
Güven	,999	,222	1	281	,638

***p*<.01

Diskriminant fonksiyonuna ilişkin standartlaştırılmış ve yapı matrisi katsayıları grupları ayırmada en fazla katkı sağlayan değişkenleri belirlememizi sağlamaktadır. Tablo 3 incelendiğinde manidar manidar olan tek boyut olarak belirlenen ilgiye ilişkin standartlaştırılmış katsayının .915, yapı matrisi katsayısının ise .786 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında anahtar rolün ilgi boyutunda olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Diskriminant Fonksiyonuna İlişkin Standartlaştırılmış ve Yapı Matrisi Katsayıları

Boyutlar	Standartlaştırılmış Katsayılar	Yapı Matrisi Katsayıları
İlgi	,915	,786
Kontrol	-,644	,472
Merak	,421	-,166
Güven	-,193	,127

Tablo 4'de yer alan diskriminant analizi sonucu elde edilen sınıflandırma sonuçları incelendiğinde eğitim seviyesi lisans düzeyinde olan 139 öğretmenden 78'i (%56,1) eğitim seviyesi lisansüstü düzeyde olan 144 öğretmenden ise 92'si (%63,9) doğru sınıflandırılmıştır. Diskriminant fonksiyonunun doğru sınıflandırma yüzdesi ise %60,1'dir. İlgi boyutu tek başına grupları %60.1 oranında doğru ayırabilmektedir.

Tablo 4. Sınıflandırma Sonuçları

	Lisans		Lisansüstü		Toplam	
Grup	f	%	f	%	f	%
Lisans	78	56,1	61	43,9	139	100
Lisansüstü	52	36,1	92	63,9	144	100
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi= %60,1						

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim düzeylerinin kariyer uyum yeteneklerinin ilgi alt boyutu tarafından %60,1 oranında doğru sınıflandırıldığı tespit edilmiştir. Kariyer uyum yeteneklerinin diğer alt boyutları (kontrol, merak ve güven) öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sınıflandırılmasında manidar bir role sahip değildir. Yani kariyer gelecekleriyle ilgilenen, bunu dert edinen öğretmenler lisansüstü eğitim alarak kendilerini geliştirme eğilimi içerisindedirler.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular Savickas'ın (2005; 2013) kariyer uyum yeteneklere ilişkin belirtmiş olduğu kuramsal görüşlerle uygunluk göstermektedir. Kariyer uyum yeteneklerinin alt boyutları belirli bir hiyerarşi içerisinde ilerlemekte ve her bir basamak bir diğerinin üzerine inşa edilmektedir. Yapı içerisinde yer alan dört boyuttan ilki ve en temel olanı ilgi boyutudur. Kontrol, merak ve güven boyutları ise sırasıyla ilgi boyutunun üzerine inşa edilmektedir. Yani başlangıçta kişinin kariyerine yönelik farkındalığının oluşmakta ve bu farkındalığa yönelik çalışmalara başlamaktadır. Bu durum da sadece ilgi boyutunun manidar çıkmasını destekler niteliktedir.

İlgi boyutu içerisinde iyimserlik, gelecek odaklılık, planlama, geleceğe hazırlanma, umut, hedef belirleme gibi özellikleri içinde barındırmaktadır (Porfeli ve Savickas, 2012; Karacan-Özdemir, 2018). Alanyazında ilgi boyutunun taşıdığı özellikleri kapsayan ve araştırma sonuçlarını destekleyen farklı araştırmalar mevcuttur. Anderson ve Olsen (2006) yeni eğitim olanakları arayan öğretmenlerin arayan, araştıran ve bu bağlamda hedefler belirleyen kişiler olduklarını belirtmektedir. Ballantyne ve Zkuvos (2017) ise kariyerine yönelik olumlu bakışa sahip öğretmenlerin kendilerini geliştirmek amacıyla yeni beceriler kazanma arzusu içinde olduklarını ve karşılaştıkları engellere rağmen bu davranışlarını devam ettirdiklerini belirtmektedir. Dinther, Dochy ve Segers (2011) ise hedef belirleyen öğretmenlerin yetkinlik algılarının da yüksek olacağını ve bu durumun da öğretmenlerin eğitim süreçlerinde ilerlemelerini sağlayacağını belirtmektedir. Masfield, Beltman ve McConney (2012) ise kendini geliştiren öğretmenlerin özellikleri arasında iyimserlik, esneklik, öğrenmeye ve gelişmeye odaklı olmak gibi özelliklerin bulunduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarını destekleyen bir başka araştırmada ise etkili öğretmen özellikleri arasında mesleki yönden gelişim arzusu içinde olmak ve eğitim öğretim süreçlerine ilişkin yeni arayışlar peşinde koşmak yer almaktadır (Özkan ve Aslantaş, 2013). Yeni arayışlar içinde olmak ise ilgi boyutunun belirgin özellikleri arasında yer almaktadır (Savickas, 2005). Seferoğlu'da (2004) iyi bir öğretmeni mesleki açıdan kendini geliştirme yollarını, arayan planlayan ve değerlendiren kişi olarak tanımaktadır. Yani mesleki açıdan gelişimin altında kişinin kariyer seçeneklerini düşünmesi ve planlaması yani kariyer uyum yeteneklerinin ilgi boyutunun olduğu görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının politikalarında yer alan nitelikli ve kaliteli öğretmen ifadelerinde ilgi boyutunun vurgulandığı görülmektedir. 2014 yılında yayınlanan Millî Eğitim Kalite Çerçevesi raporunda öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitime ek olarak alanıyla ilgili güncel çalışmaları takip etme, bilimsel faaliyetlere katılma, profesyonel ağları geliştirme gibi ifadeler yer almaktadır (MEB, 2014c). Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde (MEB, 2018) yer alan kendini geliştirmeyi dert edinerek bunun yollarını arayan öğretmenlere yönelik ifadeler ilgi boyutunu temsil etmekte ve araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenler ilgi boyutlarının üzerine kontrol, merak ve güven boyutlarını geliştirecekleri beceri geliştirme çalışmalarına katılarak bu boyutlarını güçlendirmelidir. Gelecekleriyle ilgilenen öğretmenler kariyer uyum süreçlerini güçlendirecek şekilde desteklenmelidir. Bu güçlendirme sürecinde öğretmenlere kariyer yönetimi bağlamında verilecek uygulamaları eğitimlere ek olarak mentör öğretmenler bağlamında kariyer desteğinin verilmesi de önerilmektedir. Mentör öğretmenler desteğe ihtiyacı olan öğretmenleri her anlamda yönlendirecek hem öğretmenlerin kendi kariyer uyum yeteneklerini geliştirmelerine destek verecektir. Bu bağlamda araştırmacılar öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, beklentileri ve motivasyonlarını daha derinlemesine incelenebilecekleri nitel veya karma yöntemle gerçekleştirilecek araştırmalarla konuyu detaylıca inceleyebilir ve somut bulgular elde edebilirler. Lisansüstü eğitim yapmayı ulaşılması zor bir hedef olarak algılayan ya da bu süreci nasıl işleteceğini bilmeyen, farklı kariyer engellerine sahip olup bu engelleri aşabilecek kaynaklarını etkili olarak kullanamayan öğretmenlerimizin farklı atölye ve bilgilendirme çalışmalarıyla desteklenmesiyle öğretmenlerimizin ilgi boyutu güçlenecek ve lisansüstü eğitime yönelimleri artacaktır. Bu araştırma kapsamında başlangıçta lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğretmenlerin sınıflandırılmasında kariyer uyum yeteneklerinin rolünü tespit etmek yer almaktaydı. Ancak elde edilen veriler incelendiğinde doktora düzeyinde öğretmenin az sayıda olmasından dolayı yüksek lisans ve doktora kategorileri birleştirilerek lisansüstü şeklinde yeniden kodlanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda doktora düzeyinde daha fazla öğretmene ulaşılıp üç kategorinin karşılaştırılması bundan sonra yapılacak araştırmalar için önerilmektedir.

Kaynakça

Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının "Eğitim" Kavramına İliskin Metaforik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *19*(3), 329-354.

Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of teacher education*, *57*(4), 359-377.

Ballantyne, J., & Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, *68*, 241-251.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, *33*(8), 3-15.

Coetzee, M., & Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior, 84(1*), 90-97.

Cuddapah, J. L., & Stanford, B. H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and teacher education*, *51*, 27-37.

Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, *6*(2), 95-108.

Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. Journal of Vocational Behavior, 95, 102-110. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003.

Guan, Y., Guo, Y., Bond, M. H., Cai, Z., Zhou, X., Xu, J., ... & Wang, Y. (2014). New job market entrants' future work self, career adaptability and job search outcomes: Examining mediating and moderating models. Journal of Vocational Behavior, 85(1), 136-145. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.003

Guo, Y., Guan, Y., Yang, X., Xu, J., Zhou, X., She, Z., ... & Pan, Z. (2014). Career adaptability, calling and the professional competence of social work students in China: A career construction perspective. Journal of Vocational Behavior, 85(3), 394-402. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.001

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74(2),* 145-155.

Işık, E., Yeğin, F., Koyuncu, S., Eser, A., Çömlekciler, F., & Yıldırım, K. (2018). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale–Short Form across different age groups in the Turkish context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-18.

Karacan-Ozdemir (2018a). Qualitative exploration of adolescents' career adaptability. Manuscript submitted in Australian Journal of Career Development.

Maggiori, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF) Construction and Validation. *Journal of career assessment*, *25*(2), 312-325.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, *28*(3), 357-367.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). MEB 2010-2014 stratejik planı. http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2014a). 2015-2019 stratejik planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdfadresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2014b). 19. Milli eğitim şurası tavsiye kararları. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/27104411_19me.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2014c). Milli eğitim kalite çerçevesi. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.

Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Siralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalişmasi. *Trakya University Journal of Social Science*, *15*(1).

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Factors affecting pre-service teachers' choice of teaching as a profession. *Elementary Education Online*, *9*(3), 910-921.

Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric Properties and Relation to Vocational Identity. Journal of Vocational Behavior, 80(3), 748-753. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.009

Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. Journal of Vocational Behavior, 98, 17-34. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. The Career Development Quarterly, 45(3), 247-259. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work içinde (ss. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley, USA.

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work içinde (2. basım, ss. 144-180). Hoboken, NJ: John Wiley.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, *19*(4), 355-374.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45.

Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. Journal of Vocational Behavior, 80(3), 705-711. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Osterlind, S. J. (2015). *Using multivariate statistics.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. Journal of Vocational Behavior, 84(1), 39-48. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004

Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J., & Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. Journal of Vocational Behavior, 85(3), 329-338. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.004

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (159-177)

FARKLILAŞTIRILMIŞ MATEMATİK PROGRAMININ ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BENLİKLERİNE ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yasemin DERİNGÖL[1], Ümit DAVASLIGİL[2]

* Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır. İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Biriminin 20135 nolu projesi tarafından desteklenmiştir.

1 İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, dyasemin@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3030-7049.

2 Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü/Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Anabilim Dalı, umitdavasligil@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6854-3587.

Geliş Tarihi: 01.02.2019 **Kabul Tarihi:** 19.04.2019

Öz: Matematiksel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, ihtiyaçları söz konusu olduğunda sınıftaki diğer öğrencilerden farklıdırlar. Bu yüzden onların ilgi ve öğrenme profillerine uygun programların geliştirilip uygulanması gerekir. Bu amaçla, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için hazırlanmış farklılaştırılmış bir matematik öğretim programının öğrencilerin akademik benlikleri üzerindeki etkisini incelemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Akademik Benlik Ölçeği" kullanılmıştır. Kontrol Gruplu Ön test Son test Deneysel Desen kullanılarak yapılan çalışmanın örneklemi, 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 beşinci sınıf üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, hazırlanan farklılaştırılmış bir matematik öğretim programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik benliklerini artırdığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik benlik kavramı, farklılaştırılmış öğretim programı, matematik, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci.

THE EFFECT OF THE DIFFERENTIATED MATHEMATICS PROGRAM ON ACADEMIC SELF-CONCEPT GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Abstract:

Mathematically, gifted and talented students are different from other students in the classroom when their needs are concerned. Therefore, it is necessary to develop and apply appropriate programs for their interests and learning profiles. To realize this, the purpose of this study is to investigate the effect of a differentiated mathematics teaching program on students'academic self-concept for gifted and talented students. In this study, "Academic self-concept scale" was used as a data collection tool. Pretest-posttest control group experimental design was implemented with the sample of 24 talented and gifted students, 12 in experimental and 12 in control group. As a result of the study, it has been found that a differentiated mathematics teaching program improves their academic self.

Keywords: Academic self-concept, A differentiated teaching program, Gifted and talented student, mathematics.

Giriş

Alan yazında üstün zekâ ve yetenek ile ilgili kabul edilmiş tek ve net bir tanım bulunmamakla birlikte; yüksek zekâ düzeyi, bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sezgisel olarak adlandırılan beynin 4 işlevinin ileri düzeyde ve hızlandırılmış gelişmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkar (Clark, 2002). Zekâ kavramı ve üstünlük görüldüğü gibi artık sadece beynin bilişsel işleviyle sınır değildir; tüm beyin işlevlerini ve onların etkin ve bütünleştirilmiş kullanımını içermelidir. Üstünlük; düşünce üretmede yaratıcılığın, düşüncelerin niteliğini değerlendirmede analitik zekânın, bu düşünceleri yaşama geçirme durumunda, insanların bu düşüncelere değer vermeleri ve onların izinden gitmeleri için ikna etmede pratik zekânın ve bu kararların ve bunların uygulanmasının toplumun yararına olduğu konusunda ise aklın bir işlevi olarak ortaya çıkar. Bu özellikler tamamen kalıtıma dayalı değildir, gelişimleri için çevre ile etkileşimi de söz konusudur (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011).

Matematik alanında özel yetenek ise, "matematikte en üst noktaya ulaşmada veya sadece aritmetik hesaplamaları yapmada yüksek düzeyde kabiliyet göstermekten çok matematiksel fikirler ve matematiksel mantığı anlamada yüksek yetenek" olarak tanımlanır (Miller, 1990). "Matematiksel olarak üstün zekâlı" terimi; standart içeriği çok iyi öğrenen ancak daha hızlı ve daha derin kavramsal seviyelerde öğretildiğinde sorun

yaşayanlar; ortalama öğrencilerden daha üst bir seviyede öğrenebilen ve akıl yürütebilenler ve çok az eğitimle derin ve soyut seviyelerde öğrenebilenler gibi üç grup öğrenciyi tanımlamak için kullanılmıştır. Ancak, matematikte gerçekten üstün zekâlı olmak için bir öğrencinin iyi bir alıştırma çözücüsü'nden çok daha fazlası olması ya da hesaplamalarda iyi olmasından çok daha fazlasının gerektiği açıktır; üst seviyede akıl yürütme becerileri sergilemelidir (Chang, 1984; Pativisan, 2006). Matematiksel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler; bir takım matematik problemlerine alışılmamış bir hız ve doğrulukla cevap verebilirler. Matematiksel kavramlar arasındaki ilişkileri, bu ilişkiler öğretilmeden kolayca belirleyebilirler, sıklıkla aşamaları atlayabilirler ve her zaman doğru cevaba nasıl geldiklerini açıklayamayabilirler. Matematiksel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler matematiksel kavramlara sıra dışı bir ilgi gösterebilirler ve rakam oyunlarından keyif alırlar ve pek çoğu okula rakam algısı, problem çözme, matematiksel yapılar ve hatta hesapsal stratejilerle ilgili kendi fikirleri ile gelirler. Bu öğrenciler matematiksel kavramları derinlemesine incelemeye, matematikte araştırma yapmak için daha geniş bir konu aralığına ve karmaşık matematik problemlerini çözmek içinse açık uçlu fırsatlara ihtiyaç duyarlar (Rotigel & Fello 2004). Özel yetenekli bu öğrencilerin görüldüğü gibi farklı gelişimsel özelliklerinden dolayı ihtiyaçları ve gereksinimleri de farklıdır. Eğitim programlarının ortalama zekâ ve yetenekteki bireylere göre hazırlanması da özel yetenekli öğrencilerin birçok noktada problemler yaşamalarına, yeteneklerini geliştirmede sıkıntılar çekmelerine neden olmaktadır. Bu yüzden, bu bireylerin gereksinim ve ihtiyaçlarına uygun öğretim programlarının oluşturulması gerekmektedir (Assouline & Lupkowski-Shoplik, 2005; Clark, 1997; Clark, 2002; Davis & Rimm, 1998; Davis, 2006; Jordan, 2007; Marcie, 2003; Palladino, 2008; Stepanek, 1999; Tomlinson, 2001; Tomlinson & Strickland, 2005; Tomlinson ve ark., 2009; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2008). Matematiksel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları, zenginleştirme programları, sınıf atlama, okula erken başlama, bağımsız çalışma ve farklılaştırma gibi hizmetlerle karşılanmaya çalışılmıştır (Piirto, 1999'den aktaran Jordan, 2007). Çoğu üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci hala okul günlerinin çoğunu sıradan eğitim sınıflarında geçirmektedir. Normal sınıf öğretmenlerinin uygulayabileceği, uzmanlar tarafından üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılabilecek belirli eğitimsel stratejiler vardır. Farklılaştırma; hızlandırma, zenginleştirme ve gruplamanın yanı sıra en fazla tavsiye edilen strateji olarak tercih edilmektedir. Matematiksel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için sağlanan farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere genellikle haftada bir verilmektedir. Bu matematiksel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için yetersiz ve uygun değildir (Jordan, 2007).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin programın içeriğini keşfetmeleri için çeşitli yolların kullanıldığı, aktiviteleri ve süreci öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine, kendi bilgi ve fikirlerine ulaşmalarına yönelik yapıldığı ve öğrencilerin öğrendiklerini gösterme ve sergilemek için seçimlerini yapabildikleri bir öğrenme yaşantısıdır. Farklılaştırma, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını, özellikle de normal sınıf ortamlarında

karşılamak için önemli ve oldukça tavsiye edilen bir stratejidir. Sınıfta farklılaştırma, üstün zekâlı öğrencilerle çalışırken kullanmak için kilit bir stratejidir. Sıradan sınıflarda üstün zekâlı öğrenciler için değişiklikler üç şekilde; çocuğun ihtiyaçlarına göre; müfredatın hızına göre; ya da müfredatın derinliğine göre ortaya çıkabilir. Farklılaşmanın prensipleri; önceliklere odaklanma; öğrenci farklılığına katılım; ölçme ve eğitimi birlikte tutma, içeriği değiştirme, süreç ve ürünler; birlikte çalışma ve öğrenme, saygın görevler; esnek gruplandırma, devam eden değerlendirme ve uyumdur (Tomlinson, 2001). Tomlinson ve Strickland (2005) öğretmenlerin içeriği, süreci ya da ürünleri, öğrenci hazırbulunuşluğuna, ilgilerine ve öğrenci profiline göre farklılaştırmasını tavsiye eder.

Üstün zekâlı ve yetenekli bir çocuğun gücünün tamamının ortaya çıkmasında olumlu benlik kavramının gelişmiş olmasının büyük önemi vardır (Davaslıgil, 2004). Dolayısıyla, özel yetenekli bu öğrencilerin olumlu benlik kavramının gelişimi için onlara özel olarak hazırlanmış eğitim programlarının önemi çok büyüktür. Benlik kavramı; bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesini, kapasitesine güvenmesini ve farklılıklarına değer vermesini vurgular. Benlik kavramının; akademik, sosyal, duygusal ve bedensel olarak dört boyutu vardır (Özden, 2003). Piyancı (2007) benlik kavramının boyutlarından birisi olan akademik benlik kavramını, "öğrencinin kendi kendisini okulda ve sınıfındaki öğrencilere göre nasıl algıladığının bir göstergesi" olarak tanımlar ve özellikle de gelecekteki başarıyı belirleme gücüne sahip olduğunu ekler. Bloom (1998) ise akademik benlik kavramını, "kişinin akademik yönü baskın olan, bir işte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesi" olarak tanımlamaktadır. Öğrencinin akademik yönü baskın olan bir işte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesi olarak da tanımlanabilir (Erden ve Akman, 1998; Marsh, 1987; Marsh & Craven, 2006).

Akademik benlik kavramı başarıyı yordama gücü, en yüksek bir duyuşsal özellik ölçüsü olarak ortaya konulmuştur (Bloom, 1998). Akademik benlik kavramı ile başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu birçok araştırma sonuçları arasındadır. Bu sonuca göre; öğrencilerin benlik kavramları olumlu ise başarıları yüksek olmaktadır (Demirbaş ve Yağbasan, 2007; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Marsh & O'Mara, 2008; Sanchez & Roda, 2003). Her derste olduğu gibi matematikte de başarıyı etkileyen bir faktör akademik benlik kavramıdır. Matematiğe ilişkin akademik benlik kavramı, öğrencinin derste iyi bir performans sergileyebileceğinden, matematikte yeni konuları öğrenebileceğinden ve sınavlarda iyi sonuç alabileceğinden ne derece emin olduğuyla ilişkilidir (Pehlivan ve Köseoğlu, 2011). Aynı zamanda çeşitli çalışmalarda da öğrencilerin akademik benliklerinin onların matematik performansını belirlemede etkili olduğu görülmüştür (Lopez, Lent, Brown, & Gore, 1997; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2006; Shavelson & Bolus, 1982). Akademik benlik kavramının düşük olması öğrencilerin bilişsel etkinliklerden kaçınmasına ve bunun sonucu olarak da akademik başarılarının düşmesine neden olmaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Matematikte üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için de durum çok farklı değildir. Ulusal literatür

incelendiğinde; üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş, farklılaştırılmış matematik programlarıyla ilgili araştırmaların olduğu ancak bunların başarı, tutum ve yaratıcılık gibi değişkenler bağlamında ele alındığı (Akkaş, 2014; Özyaprak, 2012) ancak akademik benlik değişkeni bağlamında incelenmediği görülmektedir. Bu amaçla onların gereksinimlerine cevap verebilecek bir öğretim programının matematikte performanslarını artıracağı, dolayısıyla da akademik benlik kavramlarını olumlu etkileyeceği düşüncesinden yola çıkarak bu çalışmada farklılaştırılmış bir matematik programı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Geliştirilen farklılaştırılmış bir matematik öğretim programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik benlik kavramlarına etkisini incelemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır. Araştırma problemleri şunlardır:

1- Öğrencilerin zekâ puanları ve akademik benlikleri nasıldır?

2- Öğrencilerin akademik benlik kavramı öntest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3- Öğrencilerin akademik benlik kavramı sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

4- Kontrol grubu öğrencilerinin akademik benlik kavramları nasıldır?

5- Deney grubu öğrencilerinin akademik benlik kavramları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada, Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen (Balcı, 1997; Kaptan, 1998; Karasar, 2005) kullanılmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından farklılaştırılmış bir matematik öğretim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu program geliştirirken; program geliştirme, matematik eğitimi, özel eğitim uzmanları ve matematik öğretmenlerinden uzman görüşleri alınmıştır ve program son haline getirilmiştir. Deney grubunda araştırmacı tarafından geliştirilen bu matematik öğretim programı kullanılarak matematik öğretimi yapılırken, kontrol grubunda ise yapılan öğretime karışılmamıştır. Çalışmada matematik dersinde farklılaştırılmış program yardımı ile üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik benliklerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'de örgün eğitim veren bir okuldaki beşinci sınıf üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanılanan öğrencilerden random-yansız atama yoluyla oluşmuştur. Daha öncesinde üstün zekâlı ve yetenekli olarak belirlenmiş olan öğrencilerin bu okulun her iki şubesinde de olması araştırma açısından uygun bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında Raven SPM Plus testiyle belirlenen zekâ puanlarına ve Akademik Benlik Kavram Ölçeği'nde aldıkları puanlara göre

grupların eşleştirmeleri yapılmış ve deney-kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. A ve B şubelerindeki öğrencilerin hem zekâ testi sonuçlarına hem de ön test olarak Akademik Benlik Kavram Ölçeği puanlarına bakılmış farklılık olmadığı bulunmuş ve dolayısıyla A şubesinde bulunan 12 öğrenci deney, B şubesindeki 12 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Geliştirilen Program ve İşlem Süreci

Daha önce Raven SPM Plus testiyle üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerden oluşan iki grup, akademik benlik kavramı puanlarına göre denkleştirilmiş deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada, beşinci sınıf matematik öğretim programındaki "Kesirler" ünitesi ele alınmış ve uygulama 24 ders saati sürmüştür. MEB'in bu konuyla ilgili beşinci sınıf kazanımları incelendiğinde; üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kazanması gereken davranışların çok altında olduğu görülmüştür. Program farklılaştırırken (içerik, süreç ve ürün) Kaplan (1986) tarafından geliştirilen Izgara Müfredat modeli ve Tomlinson ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Paralel Müfredat Modeli kullanılmıştır. Ayrıca etkinlikler oluşturulurken Gavin, Sheffield, Chapin ve Dailey (2008) önderliğinde geliştirilen M^3 (Mentoring Mathematical Minds) Projesinin 'Sayılar ve İşlemler' öğrenme alanının 'Fractions (Kesirler)' alt öğrenme alanı öğretim materyalinden yararlanılmıştır. Programın farklılaştırılmasında temel alınan modellerden ilki Kaplan (1986) tarafından geliştirilen Izgara Modeli'nin amacı; üstün zekâlı çocukların özelliklerini tanımak, bu özelliklerin gelişmesini desteklemek ve daha ileri düzeye taşınmasını sağlamaktır. Temelde Izgara farklılaştırılmış müfredat için gerekli elemanları ve formatını yapılandırmak için geliştirilen bir modeldir (Kaplan, 1986). Izgara Modelinin Prensipleri (Kaplan, 1986) çerçevesinde program hazırlanırken içerik, süreç ve ürün farklılaştırmasında; öncelikle bir tema seçilmiş ve içerik hazırlanırken bu modelin gerektirdiği gibi bir tema üzerine "Kesirler" konusu yığılmıştır. 'Denge' teması kapsamında konu geçişleri yapılmış ve daha kapsamlı ders işlenmesi sağlanmıştır. VanTassel-Baska (1992) göre; üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için geliştirilen programlar içerik ve süreç hedefleri içerdikleri gibi, hedef olarak ortaya koyulan temalarda da aynı yöne doğru hareket etmelidir. "Kesirler" konusu Sosyal Bilgiler, Müzik, Fen Bilgisi ve Türkçe disiplinleriyle birlikte ele alınmıştır. Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik ele alınan iki model (Izgara ve Paralel Eğitim Modeli) kapsamında farklılaştırmalar da program içerisinde ele alınmıştır. İlgi alanlarına göre projeler, tartışmalar ve oyunların ele alındığı bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Aynı zamanda öğrenme ortamı da farklılaştırılarak, esnek ve onların yaratıcılıklarını üst seviyeye çıkaracak şekilde düzenlenmiştir. Çeşitli etkinliklerle öğrencilere sadece yeni bilgiyi vermek yerine bilgi kazanma sürecini zenginleştirerek; onların karmaşık ve soyut düşünebilen, üst düzey düşünme becerileri (analiz, sentez, değerlendirme gibi) geliştirebilen, bilgi tüketici değil bilgi üretici olan, sorunlara yeni çözümler getiren üretken bireyler olmaları sağlanmıştır. Araştırmacı rehberliğinde, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek amacıyla gerek bireysel gerekse bü-

yük-küçük gruplar halinde onlara çeşitli araştırma konuları verilmiş ve sonrasında bunların sunumlarının yapılması sağlanmıştır. Yapılan etkinlikler sonunda özellikle de daha önceden verilen projelerin değerlendirilmesini hem kendileri hem de arkadaşları yapmıştır. Bu şekilde öğrencilerin neyi yapıp, neyi yapamadığını bilmesinin bu araştırmanın bir boyutu olan Akademik Benlik Kavramı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Programın farklılaştırmasında temel alınan bir diğer model de Paralel Eğitim Modeli'dir. Bu modelin gerektirdiği gibi program; 'Genel Müfredat', 'Bağlantılar Müfredatı', 'Uygulamalar Müfredatı' ve 'Kimlik Müfredatı'na uygun etkinlikler tasarlanmıştır. 'Genel Müfredat' ilgili disiplin alanının ana kavramları, ilkeleri ve becerilerini temel alır (Tomlinson ve ark., 2009). 'Denge' teması üzerine ana kavramları, ilke ve becerileri yığarak oluşturulan farklılaştırılmış bu programda ayrıca öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için bağlantılar kurulmuştur. Ezbere öğrenme yerine anlamaya odaklanan, yaratıcı ve eleştirel becerilerini kullanarak sorun çözmeyi hedefleyen, öğrencileri zihinsel olduğu kadar duyuşsal olarak da meşgul eden etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. 'Bağlantılar Müfredatı' esasları öğrencilerin bilgiler arası bağlantıları görmelerine, öğrenmelerine ve keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Temel müfredat üzerine inşa edilmiş olup bir ilgili disiplinin ana kavramlarına, kuramlarına, ilkelerine ve becerilerine ağırlık vermektedir. Bunun yanında temel müfredatın ele almadığı ya da ağırlık vermediği becerilerin gelişimini sağlamak bu müfredatın hedeflerindendir. Öğrenme ortamına 2 davetli akademisyen (Mimar ve Müzik Eğitimcisi) gelmiştir. Öğrenciler ve bu akademisyenler hem sınıf içinde hem de dersin dışında kalan zaman dilimlerinde usta-çırak ilişkisi içinde çalışarak 'bağlantı müfredat' kullanılmıştır. Paralel müfredat boyutlarından 'Uygulamalar müfredatı', temel müfredat üzerine inşa edilir aynı zamanda bireysel kazanımların kapsamını genişleterek temel müfredatı daha ileriye götürmeyi hedefler. Öğrencilerin öğrendikleri temel bilgileri bir adım daha ileri götürerek gerçek yaşamda kullanmaları etkinliklerin içeriğini oluşturmuştur. 'Kesirler olmasaydı ne olurdu?', 'Kesirlerin kullanıldığı iş alanlarını bulun', 'Kesirlerin kullanılmadığı iş alanlarını bulun', 'Farz edin ki kesirler hayatımızda hiç olmadı, bunun yerine kullanabileceğimiz alternatif alanlar düşünün' gibi etkinliklerle konunun diğer alanlarla etkisinin anlaşılması sağlanmıştır. 'Farkındalık müfredatı', diğer paralel öğeler gibi farkındalık öğesi de temel müfredat üzerine inşa edilmektedir. Öğrencilerin kendilerini ve disiplinleri tanımalarına ve kendilerini disiplinler ile ilişkilendirmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Hazırlanan etkinliklerin değerlendirilmesi, öğrencilerin kendilerine ve arkadaşlarına bırakılmıştır. Bu ürün değerlendirmelerinin onların akademik benlik kavramlarına olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir. Program hazırlanırken, yukarıda bahsedilen Izgara Modeli ve Paralel Müfredat Modelinin dışında aynı zamanda etkinlikler oluşturulurken Gavin ve diğerleri (2008) önderliğinde geliştirilen M^3 Projesi'nden de yararlanılmıştır. Project M^3 öğrencilerin matematiği severek, gerçek bir matematikçi gibi düşünerek, birçok durumda matematiksel mantığa uygun çıkarımlar yaparak kurallara ulaşan, keşfederek öğrenmeyi amaçlayan öğretim

materyalleridir. Project M^3'ten yararlanılarak hazırlanan ve öğrencilere uygulanan etkinliklerden bir tanesi Ek 1'de verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler kendi öğretmenleriyle, var olan öğretimlerine müdahale edilmeden Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatına uyarak derslerini işlemeye devam etmişlerdir. "Akademik Benlik Kavramı Ölçeği" uygulama öncesinde ve sonrasında ön test ve son test olarak her iki gruba uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; deney ve kontrol grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanılanması için John Carlyle Raven tarafından geliştirilen "Raven SPM Plus Testi" ve öğrencilerin kendilerini akademik olarak nasıl algıladıklarını belirleyebilmek için ise "Akademik Benlik Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır. Brookover tarafından geliştirilen her derse uygulanabilen "Akademik Benlik Kavramı Ölçeği" 5 dereceli Likert tipinde sekiz maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçeğin maddeleri 1 ile 5 arasında puanlanmış ve toplam puan belirlenmiştir. Brookover tarafından 1964 yılında geliştirilen "Akademik Benlik Kavramı Ölçeği", Senemoğlu tarafından 1989 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Matematik dersi için ölçeğin güvenirlik çalışması yarıya bölme (split-half) Cronbach alfa değerleri hesaplanarak yapılmış ve 0.91 olarak hesaplanmıştır (Senemoğlu, 1989). Araştırmada ölçek güvenirlik katsayısı ise, 0.75 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümleri SPSS 16.0 kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde; veri sayısı 30'dan az olduğu için nonparametrik tekniklerden faydalanılmıştır (Pallant, 2005). Verilerin analizinde, Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Farklılaştırılmış matematik programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik benlik durumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları araştırma problemleri temel alınarak incelenmiştir. Birinci alt probleme ait bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 1. Grupların RAVEN SPM Plus Öntest Puanları

RAVEN SPM Plus	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kontrol	12	13.04	156.50	65.500	-0.378	.071
Deney	12	11.96	143.50			

Tablo 1'deki analiz sonuçlarından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin Raven ön test olarak verilen SPM Plus testinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak (U=65.500; p>.05) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum her iki grubun Raven SPM Plus ön test puanları açısından birbirine denk kabul edilebileceğini göstermektedir.

Tablo 2. Grupların Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Puanları

Akademik Benlik Kavramı	N	X	Ss
Kontrol Öntest	12	33.75	4.28
Deney Öntest	12	33.58	4.87
Kontrol Sontest	12	32.33	5.91
Deney Sontest	12	37.08	1.97

Deney grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği öntest puan ortalaması 33.58; sontest puan ortalaması ise 37.08'dir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği öntest puan ortalaması 33.75; sontest puan ortalaması ise 32.33'tür (Tablo 2). Görüldüğü gibi, deney grubu son test puanları artarken kontrol grubunun son test puanlarında düşüş olmuştur.

İkinci alt probleme ait bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Grupların Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Akademik Benlik Öntest	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kontrol	12	12.25	147.00	.862	69.000	.174
Deney	12	12.75	153.00			

Grupların Akademik Benlik Kavramı Ölçeği öntest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik Mann-Whitney U testi yapılmış, istatistiksel açıdan (U=69.000; p>.05) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu verilere dayanarak grupların Akademik Benlik Kavramı Ölçeği öntest puanlarının denk olduğu söylenebilir.

Üçüncü alt probleme ait bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Grupların Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Akademik Benlik Sontest	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p*
Kontrol	12	8.46	101.50	23.500	-2.822	.005
Deney	12	16.54	198.50			

p<.05

Grupların Akademik Benlik Kavramı Ölçeği sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik Mann-Whitney U testi yapılmış, istatistiksel olarak (U=23.500; p<.05) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu fark deney grubu lehinedir. Bu sonuca göre; farklılaştırılmış matematik öğretiminin öğrencilerin akademik benlik durumlarını geleneksel öğretime göre anlamlı şekilde arttırdığı söylenebilir.

Dördüncü alt probleme ait bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubunun Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Kontrol Grubu Ontest- Sontest (Akademik Benlik)	Negatif Sıralar	6	5.92	35.50	-1.548	.122
	Pozitif Sıralar	3	3.17	9.50		
	Eşit	3				
	Total	12				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve istatistiksel olarak (z=-1.548; p>.05) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 5). Bu verilere dayanarak kontrol grubunda verilen geleneksel öğretimin kontrol grubu öğrencilerinin akademik benlik durumlarını arttırmadığı söylenebilir.

Beşinci alt probleme ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p*
Deney Grubu Ontest- Sontest (Akademik Benlik)	Negatif Sıralar	2	1.50	3.00	-2.514	.012
	Pozitif Sıralar	8	6.50	52.00		
	Eşit	2				
	Total	12				

**p<.05*

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve fark istatistiksel olarak (z=-2.514; *p*<.05) anlamlı bulunmuştur (Tablo 6). Buna göre, farklılaştırma yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik benlik durumlarını arttırdığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üstün zekâ ve yetenekli çocuklar normal gelişen akranlarıyla birlikte olmanın yanı sıra yeteneklerini geliştirebilecekleri ve kendisi gibi aynı özelliklere sahip çocuklarla birlikte olabileceği eğitim ortamına katılma ihtiyacı da duymaktadırlar (Metin, 1999). Özel bir eğitim ortamı içinde olan üstün zekâ ve yetenekli çocukların normal eğitim ortamında olanlara göre, genel benlik kavramlarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir (Karnes & Wherry, 1981). Bu amaçla onların ilgi ve gereksinimlerine yönelik geliştirilmiş farklılaştırılmış matematik programının akademik benlik kavramlarını nasıl etkilediğinin araştırıldığı bu çalışmada; deney grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği puanlarının farklılaştırılmış matematik programı uygulandıktan sonra arttığı; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği puanlarının ise düştüğü görülmektedir. Görüldüğü gibi özel yetenekli bu öğrenciler için normal müfredatı uygulamak onların akademik benlik kavramlarının düşüşüne neden olmaktadır. Farklılaştırma gibi öğretimsel stratejilerin uygulanmaması onlarda duyuşsal olarak akademik benlik kavramlarının azalmasına ve maalesef ki akademik başarılarının düşmesine neden olabileceğini düşündürebilir. Farklılaştırılmış matematik öğretimi uygulanan deney grubundaki akademik benlik kavramı puanlarının artışı ise onların gereksinimlerine yönelik programların zorunluluğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Bir kişinin akademik benliği, öğrenme düzeyini belirlemede güçlü bir yere sahiptir. Okul ve öğrenme yaşantıları arttıkça, akademik benlikte değişmeler olur ve başarı ile akademik benlik puanı arasındaki ilişki eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak artar (Senemoğlu, 1997).

Araştırmada deney ve kontrol grubunun Akademik Benlik Kavramı Ölçeği öntest puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, grupların son testleri arasındaki fark deney grubu lehinedir. Aynı zamanda kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yokken, deney grubunun akademik benlik kavramı öntest-sontest puanları arasında son test lehine bir farklılığa rastlanmıştır. Bu bulgulara dayanarak farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâ düzeyindeki öğrencilere akademik benlik kavramlarına olumlu etki kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da bu araştırma sonucuna benzer bir şekilde, üstün zekâ ve yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin okullarının dışında gittikleri Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) verilen onlara özel eğitimlerin öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı bulunmuştur (Altun ve Yazıcı, 2012; Metin ve Kangal, 2012).

Üstün yetenekli çocukların zekâ düzeylerinin yüksek olmasından dolayı karşılaştıkları olumsuzlukların üstesinden daha kolay gelme becerilerinden dolayı bu çocukların benlik kavramlarının daha olumlu düzeyde olduğu düşünülmektedir (Ataman, 2004; Metin, 1999). Ancak üstün zekâlı öğrencilerin benlik kavramlarıyla ilgili literatürde araştırma sonuçlarına göre tartışmalı bir durum vardır. Bazı araştırmacılar (Karnes & Wherry, 1981; Burak, 1995) üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin benlik kavramları arasında anlamlı fark olmadığını bazıları ise (Altun ve Yazıcı, 2012; Litster & Roberts; 2011; McCoach & Siegle, 2003; Metin ve Kangal, 2012; Pyryt & Mendaglio, 1994; Shechtman & Silektor, 2012; Yürük, 2003) üstün yetenekli öğrencilerin normal zihin düzeyindeki öğrencilerden daha olumlu benlik kavramına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Onların gereksinimlerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek eğitimsel yerleştirilmelerin, üstün yetenekli çocukların benlik saygısını geliştirmede olumlu etki yaratabileceği düşünülebilir (Metin, 1999). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için hazırlanmış öğretimsel uygulamaların etkisinin incelendiği birçok çalışma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Colangelo, Kelly, & Schrepfer, 1987; Mulkey, Catsambis, Steelman, & Crain, 2005; Rinn, 2007; Rinn & Boazman, 2014; Rindermann & Heller, 2005; Tidwell, 1980).

Sonuç olarak uygulanan farklılaştırılmış matematik programının deney grubu puanlarını artırdığı ve geleneksel öğretim ile devam edilen kontrol grubunun puanlarında ise son testte düşüş olduğu görülmüştür. Bu sonuç; farklı özellik ve eğitim ihtiyaçları olan bu grubun düzeylerine uygun eğitim ortamlarında olmadığında başarıyı etkileyecek akademik benlik durumlarında azalmaya neden olabileceğini düşündürmektedir. O halde, öğrenme hızları normal öğrencilerden farklı olan bu grup öğrenciler için özel olarak tasarlanmış öğretim programlarının zorunluluğu ortadır. Üstün çocuğun gizil gücünün tümünün gerçekleştirilebilmesinde olumlu benlik kavramının gelişmiş olmasının büyük önemi vardır. Öğretmenler çocukları dinleyerek ve özendirerek üstün çocukların olumlu benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Davaslıgil, 2004). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine cevap

verecek eğitim ortamları sağlanmalıdır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için hazırlanmış farklılaştırılmış matematik programlarının başarıyı ve duyuşsal faktörleri nasıl etkilediğini araştıran sadece nicel araştırmalar değil de karma yöntemli hatta boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşünmelerine etkileri*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Abant.

Assouline, S. & Lupkowski-Shoplik, A. (2005). *Developing math talent: A guide for education gifted and advanced learners in math*. Waco, TX: Prufrock Press.

Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Bilgisayar Yayıncılık Sanayi Ltd. Şti.

Altun, F. & Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*, 319-334.

Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar, 1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi.* Üstün Yetenekli Çocuklar Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 155-168.

Bloom, B. S. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Burak, M. M. (1995). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Chang, L. L. (1984). Who are the Mathematically Gifted? *Exceptional Child*, *31*(3), 231-235.

Clark, B. (1997). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. (5th ed.). New Jersey: Merrilll, an imprint of Prentice Hall.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Education.

Colangelo, N., Kelly, K. R. & Schrepfer, R. M. (1987). A Comparison of Gifted, General, and Special Learning Needs Students on Academic and Social Self Concept. *Journal of Counseling and Development*, *66*(2), 73-77.

Davaslıgil, Ü. (2004). *Erken çocuklukta üstün zekâlı çocuklara uygulanacak farklılaşmış eğitim programı.* 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 289-300.

Davis, G. A. & Rimm, S.B. (1998). *Education of the gifted and talented*. United States: Allyn & Bacon.

Davis, G. A. (2006). *Gifted children and gifted education: A handbook for teachers and parents.* United States: Great Potential Press.

Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2007). Sosyal öğrenme teorisinin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerindeki akademik benlik kavramı puanlarının kalıcılığına etkisi. *Bilig*, *43*, 193-210.

Erden, M. & Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme).* Ankara: Arkadaş Yayınları.

Gavin, M. K., Sheffıeld, L. J., Chapin, S.H. & Dailey, J. (2008). *Project M³: Level 5 treasures from the attic: Exploring fractions teacher guide.* Dubuque, IA: Kendall Hunt.

Jordan, J. M. (2007). *Differentiating instruction for mathematically gifted and talented k-5 students in a suburban Georgia School district: An exploratory case study with implications for staff development.* Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Education, Walden University.

Kaplan, S. N. (1986). *The grid: A model to construct differentiated curriculum for gifted.* Renzulli et al. (Eds), Systems & Models for developing programs for the gifted and Talented. (pp.180-193). Mansfield Center; CT: Creative Learning Press.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* 14. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karnes, F. A. & Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the piers-harris children's self-concept scale. *Psychological Reports, 49*, 903-906.

Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 91-97.

Litster, K. & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*(2), 130-140.

Lopez, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Role of social-cognitive expectations in high school students'mathematics-related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology*, *44*(1), 44-52.

Marcie, N. (2003). Differentiated instruction meeting the educational needs of all students in your classroom. United States of America: Marcie Nordlund.

Marsh, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self Concept. *Journal of Educational Psychology*, *79*(3), 280-295.

Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133-163.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of-Personality*, *74*, 403-455.

Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(4), 542-552.

McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self- concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, *25*(2), 61- 65.

Metin, N. (1999). Üstün yetenekli çocuklar. Ankara: Öz-Aşama Matbaacılık.

Metin, N. & Kangal, S. B. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(163), 3-16.

Miller, R. C. (1990). *Discovering mathematical talent.* ERIC EC Digest E482, ED /321487.

Mulkey, L. M., Catsambis, S., Steelman, L. C. & Crain, R. L. (2005). The long-term effects of ability grouping in mathematics: A national investigation. *Social Psychology of Education*, *8*(2), 137-177.

Özden, Y. *(2003). Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özyaprak, M. (2014). Üstün *zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişi, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Palladino, C. (2008). *Teachers' perspectives on educating the gifted learner within the regular education classroom.* Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Walden University.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual.* Sidney, Australia: Allen Unwin.

Pativisan, S. (2006). *Mathematical problem solving processes of Thai gifted students*. Doctor of Philosophy, Oregon State University.

Pehlivan, H. & Köseoğlu, P. (2011). Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 153-167.

Piyancı, B. (2007). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pyryt, M.C. & Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents. *Journal for the Education of the Gift*ed, *17*(3), 299-305.

Rindermann, H. & Heller, K. A. (2005). The benefit of gifted classes and talent schools for developing students'competences and enhancing academic self concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *19*(3), 133-136.

Rinn, A. N. (2007). Effects of programmatic selectivity on the academic achievement, academic self-concepts, and aspirations of gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, *51*(3), 232-245.

Rinn, A. N. & Boazman, J. (2014). Locus of Control, Academic Self-Concept, and Academic Dishonesty among High Ability College Students. *Journal of The Scholarship of Teaching and Learning, 14*(4), 88-114.

Rotigel, J. V. & Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs? *Gifted Child Today*, *27*(4), 45-52. Doi: 10.4219/gct-2004-150.

Sanchez, F. & Roda, M. (2003). Relationship between self-concept and academic achievement in primary students. Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy, *1*(1), 95-120.

Senemoğlu, N. (1989). Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü (Araştırma raporu). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.

Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, *74*(1), 3-17.

Shechtman, Z. & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, *34*(1), 63-72.

Stepanek, (1999). Meeting *the needs of gifted students: Differentiating mathematics and science instruction.* Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E, L. (2011). *Explorations in giftedness.* New York: Cambridge University Press.

Tidwell, R. (1980). A Psycho-Educational Profile of 1,593 Gifted High School Students. *Gifted Child Quarterly*, *24*(2), 63-68.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. & Strickland, C.A. (2005). *Differentiation in practice a resource guide for differentiating curriculum grade 9-12.* USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J.S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., Strickland, C. A. & Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners.* National Association for Gifted Children. CA: Corwin Press Inc.

VanTassel-Baska, J. (1992). *Planning effective curriculumfor gifted learners.* Denver: Love Publishing Company.

VanTassel-Baska,J. & Stambaugh, T. (2008). *Curriculum and instructional considerations in programs for the gifted.* Handbook of giftedness in children psychoeducational theory, research and best practices. Ed. Preiffer, S.I. (pp. 347-366), USA: Springer Science+Business Media, LLC.

Yürük, A. (2003). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Although a single and clear accepted definition of talented and gifted concepts cannot be found in the literature, these concepts emerged as a result of the advanced and accelerated development of the 4 functions of the brain called high intelligence level, cognitive, emotional, physical, and intuitive (Clark, 2002). Miller (1990) defines mathematical talent refers to an unusually high ability to understand mathematical ideas and to reason mathematically, rather than just a high ability to do arithmetic computations or get top grades in mathematics. Due to the different developmental characteristics of these talented students, their needs and requirements are also different. The fact that the instructional programs are prepared according to the average intelligence and competent individuals also cause special talented students to face problems in many places and to develop their talents. Therefore, it is necessary to create instructional programs in accordance with the demands and needs of these individuals Assouline & Lupkowski-Shoplik, 2005; Clark, 1997; Clark, 2002; Davis & Rimm, 1998; Davis, 2006; Jordan, 2007; Marcie, 2003; Palladino, 2008; Stepanek, 1999; Tomlinson, 2001; Tomlinson & Strickland, 2005; Tomlinson, et. al, 2009; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2008). The literature suggests that there are specific educational strategies that can be used by regular classroom teachers to meet the needs of gifted students. Differentiation; as the most preferred strategy as well as acceleration, enrichment and grouping (Jordan, 2007). Differentiation is an important and highly recommended strategy for meeting the needs of gifted students, especially in normal classroom environments. The academic self-concept, which is one of the dimensions of this research; emphasizes that the individual feels himself a worthy person, trusts in his capacity and values his differences. Academic self-concept has been identified as a highest af-

fective trait measure that strongly predicts achievement (Bloom, 1998). The academic self-concept of mathematics is related to how confident that the student can perform well, learn new topics in mathematics, and get good results in exams (Pehlivan & Köseoğlu, 2011). Based on the idea that teaching program capable of meeting the needs of gifted and talented students will enhance their performance in mathematics and thus positively impact academic self-concepts, a differentiated mathematics teaching program has been developed and implemented in this study. The purpose of the study is to examine the effects of a differentiated mathematics instructional program on the academic self-concepts of gifted and talented students.

In this research, pretest-posttest control group experimental design was used. In the experimental group, mathematics was taught using a differentiated mathematics teaching program by the researcher, while in the control group the teaching was not interfered. The research sample composed of the gifted and talented students who are studying in the fifth grade in a school, where formal education delivered, in Turkey. While forming experiment and control groups, matching of groups were made and two groups were separated as experiment-control. In the research, the "Fractions" unit of the 5th grade mathematics curriculum was discussed. In the process of program differentiation (content, process and product) Grid Curriculum model developed by Kaplan and Parallel Curriculum Model developed by Tomlinson et al. were utilized. Also, the materials from fractions sub-learning area of numbers and operations area of the project M^3 (Mentoring Mathematical Minds), under the direction of Gavin et. al. (2008), was utilized to designed the activities. The "Academic Self-Concept Scale" which can be applied to each course developed by Brookover et al. (1964) was used in the study. Statistical analyzes of the data collected in the study were carried out using SPSS 16.0. In the analysis of the data; nonparametric techniques have been utilized. Mann Whitney-U test and Wilcoxon Sign Test were used to analyze the data.

In the study, it was found that academic self-concept scale scores of gifted and talented students in the experimental group increased after applying a differentiated mathematics teaching program; the scores of the students in the control group decreased. As it is seen here, applying regular curriculums to these specially gifted students causes their academic self-concepts to fall. The increase in academic self-concept scores in the experimental group in which differentiated mathematics teaching is applied reveals once again the necessity of programs that meet their needs.

In the study, while there was no statistically significant difference between mean scores of the Academic Self-Concept Scale of the experimental and control group in the pre-test scores, the difference between the post-test scores of the groups was in favor of the experimental group. At the same time, there was no significant difference between the pretest-posttest scores of the control group, while the experimental group's academic self-concept was found to differ from the pretest-posttest scores in favor of the posttest. Based on these findings, it can be said that differentiated mathematics teac-

hing is more effective than non-intervention teaching in influencing talented students positively on the concepts of academic self.

As a result, it was seen that the implemented differentiated mathematics program had increased the scores of the experimental group and the scores of the control group which continued teaching with the regular curriculum had decreased in the posttest. Therefore, designing curriculums specifically for these group students whose learning speeds differ from normal students is a clear necessity.

EK 1.

Etkinlik 1. Sıçrayan Kurbağalar

Aşağıdakinin her biri için, kurbağanın ne kadar uzağa zıpladığını göstermek için, bir toplama makinası rulosuna, her bir kurbağanın ismini ve kesirleri yazın. Her bir kurbağa için ayrı bir makine rulosu kullanın.

Etkinlik 1.1. Büyük Yeşil Canavar ve Bataklık Prensi

7/9 feet (1 feet=0.3048m) toplama makinasını işaretleyin, Büyük Yeşil Canavar'ın Washington Eyaleti Panayırında Zıplayan Kurbağalar Yarışmasında günün ilk atlayışı. Bataklık Prensi ilk atlayışında 5/5 feet (1 feet=0.3048m) atladı. Ayrı bir toplama makinası rulosunda Bataklık Prensi'nin nereye atladığını işaretleyin. Kim daha uzağa atladı?

Etkinlik 1.2. Lilly Pad Lily

Lily Pad Lily ilk 1 3/8 feet (1 feet=0.3048m) durdu. Toplama makinası rulosunda ilk atlayışını işaretleyin. İkinci atlayışından sonra, Lily Pad Lily 2 feet (1 feet=0.3048m) işaretinde durdu. Bunu aynı ruloda işaretleyin. Hangi atlayış daha uzundu? Açıklayın.

Etkinlik 1.3. Muhteşem Mike ve Olağanüstü Maxine

Muhteşem Mike ve Olağanüstü Maxine gerilerde iki eşit atlayıcıydı. Muhteşem Mike'ın ilk atlayışı 2 2/3 feet (1 feet=0.3048m), Olağanüstü Maxine'in ilk atlayışı 11/4 feet (1 feet=0.3048m) idi. Bir toplama makinası rulosunda, Muhteşem Mike'ın, bir başka toplama makinası rulosunda ise Olağanüstü Maxine'ın durduğu yerleri gösterin. Kim daha uzağa zıpladı?

Etkinlik 1.4. Zıplayan Güzel

Zıplayan Güzel'in ilk atlayışı 25/12 feetti. Atlayışın sonunda nerede durduğunu bir toplama makinası rulosunda gösterin.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (179-206)

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZÜNDEN "ÜNİVERSİTE HOCASI"

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa BAŞARAN[1], Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN[2]

1 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mbasaran66@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-1684-5852.

2 Arş. Gör., Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulsebnem.altuner@bozok.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4508-571X.

Geliş Tarihi: 08.01.2019 **Kabul Tarihi:** 04.07.2019

Öz: Bu çalışmada üniversite hocalarının sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığının; bu algının zaman içinde değişip değişmediğinin ve dolayısıyla eğitim fakültelerindeki eğitim etkinliklerinin nasıl yapıldığının ve öğrenci ile öğretim görevlisi arasındaki iletişim düzeyinin tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına ilişkin algıların değişimini metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak için nitel araştırmanın sunduğu imkânlar doğrultusunda fenomografik (olgu bilim) modele uygun olarak kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 107 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına yönelik üniversiteye kayıt olmadan önceki metaforları "Eğitici, yol gösterici, bilgili", "Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan", "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" olmak üzere 3; lisans eğitimi bitmeden hemen önceki metaforları "Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" "Eğitici, yol gösterici, bilgili", "Yetersiz bir öğretici", "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" olmak üzere 4 kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına yönelik üniversiteye kayıt olmadan önceki metaforlarının en çok "olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisinde; lisans eğitimi bitmeden hemen önceki metaforları incelendiğinde ise metaforların en çok "olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisinde olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada üniversite hocaları ile öğretmen adayları arasındaki iletişim ve etkileşimin olumlu olduğu ve bu durumun metaforik algılara yansıdığı fakat üniversite hocalarının bilgili ve çalışkan kişiler olduğuna yönelik algıda ise bir düşüş olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Üniversite hocası, Metafor, Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları

ACCORDING TO TEACHER CANDIDATE "UNIVERSITY LECTURER"

Abstract:

Using metaphors and portrayals, this study mainly aims to reveal classroom and pre-school teacher candidates' changing perceptions towards the notion of "university lecturer". The study group consists of 107 teacher candidates who study at the departments of Classroom Teaching and Pre-School Education at Faculty of Education at Bozok University during 2016-2017 academic year.

The findings of the study suggest that teacher candidates' perceptions towards a university lecturer were divided into three conceptual categories as "an educating, guiding and well-informed person", "a person with negative personal traits" and "a person with positive personal traits" before starting university and three conceptual categories as "a person with positive personal traits", "an educating, guiding and well-informed person" and "a person with negative personal traits" before completing their undergraduate education. Teacher candidates' visual portrayals of a university lecturer before starting university were divided into six categories and before completing their undergraduate education were divided into seven categories. Furthermore, it was observed that communication and interaction between university teachers and prospective teachers was positive and this situation was reflected to metaphoric perceptions. But there is a decrease in the perception that university teachers are knowledgeable and hardworking people.

Key Words:, University Lecturer, Metaphor.

Giriş

Metafor kavramının birçok farklı tanımı bulunmaktadır: Lakoff ve Johnson (2005: 27) metaforu, bir şeyi başka bir şeyin bakış açısıyla anlama ve tecrübe etme, bir düşünceyi ise insan kavrayışının bir şekli ile ifade etme süreci olarak tanımlarken; Arslan ve Bayrakçı (2006) ise benzer şekilde metaforu, bir olgunun veya kavramın anlamlandırılması veya açıklanmasında daha tanıdık ve bilinen terimlerle ifade edilmesi şeklinde tanımlamıştır. Cerit (2008) metaforu, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördüklerini; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak ele almıştır. Miller (1987) ise metaforları, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, "tecrübelerin dili" olarak tanımlamıştır. Morgan (1980) metaforu, dünyayı görme ve anlama biçimi olarak ele alırken; benzer şekilde Arnett (1999), metaforu bir algı aracı olarak ifade etmiştir. Yob (2003)'a göre ise metafor, bir

bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araçtır. Tsoukas (1991) metaforu, çoğunlukla benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi transferi şeklinde tanımlamıştır; benzer şekilde Kemal (2003:1) metaforu, insanın dünyayı nasıl algıladığının, nesneler, olaylar, hareketler vb. hakkında ne düşündüğünün açık ifade edilmesi şeklinde açıklamıştır. Tüm bu tanımlardan hareketle metaforu, bireylerin dünyayı algılama şekilleri ve tecrübelerinden yola çıkarak, sahip oldukları kavramlar ile bilinmeyen kavramları açıkladığı bir zihinsel işlev olarak tanımlamak mümkündür.

Metaforların temel işlevleri, çok sayıda bilginin elde edilmesi, yorumlanması, nakledilmesi ve bu sayede belirsizliklerin giderilerek yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Semerci, 2007; Petrie ve Oshlag, 1993). Eğitim ortamında metaforlar, bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal etmeye yönlendirmekte, aynı zamanda bireylerin duygu ve düşüncelerini, yaşantılarını tanımlamalarına yardımcı olmaktadır (Yaşar ve Girmen, 2012). Metaforlar, öğretmen eğitimi sürecinde profesyonel düşünme ve kimlik geliştirme, pedagojik araç, keşfetme, yansıtma, değerlendirme ve araştırma aracı, zihinsel model olarak birçok amaç için kullanılmaktadır (Saban, 2006). Ayrıca öğretmen eğitiminde metaforlardan, öğretim uygulamalarını yönlendirmek, öğretmen rollerini yeniden değerlendirmek ve öğretmen adaylarının gereksinimlerini belirlemek gibi amaçlara ulaşmak için de yararlanılmaktadır (Vadeboncoeur ve Torres, 2003). Dolayısıyla metaforlar, karmaşık yapıları açıklığa kavuşturmakta, eğitim ile ilgili algıları zenginleştirmekte, öğretmenlerin rollerini açıklamakta, öğretmen ve öğrencilerin eğitimle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmakta kullanılan benzetime dayalı araçlar olarak kullanılmaktadır (Ekiz ve Koçyiğit, 2012).

Metaforların sosyal ortamlardaki faaliyetlere nasıl rehberlik ettiği; inançları, tutumları ve değerleri nasıl şekillendirdiği; örgütsel süreçleri nasıl gösterdiği ve örgütsel yaşamın oluşturulmasında nasıl öne çıktığına olan ilginin artmasıyla metaforlarla ilgili çalışmaların sayısı da hızla artmıştır (Çelikten, 2006). Kişilerin yaşama bakış açılarının belirlenmesinde, dünyada olup bitenleri anlamlandırmalarında, olay, olgu, durum, kavram, kişi ya da nesnelerle kurdukları iletişimde metaforik düşüncenin önemi büyüktür (Pilav ve Elkatmış, 2013). Ayrıca metaforlar fiziksel ve kültürel yaşantıdan kaynaklanmakta ve metaforların dilin ötesinde, kültürel, sosyal ve felsefi boyutları da bulunmaktadır (Girmen, 2007: 10-11). Başka bir ifadeyle metaforlar, bireyin veya toplumun bilgi birikimini, zihinsel ve kültürel gelişimini, dünyayı algılama ve anlamlandırma süreçlerinin izlenebilmesini sağlayan; insan belleğindeki bağıntıları çözebilmek adına yol gösteren zihnî bir süreçtir (Yıldızlı, Acar-Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018).

İlgili literatürde (Aydoğdu, 2008; Botha, 2009; Bozlk, 2002; Carlson, 2001; Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Ekiz ve Koçyiğit, 2012; Döş, 2010; Gür, 2012; Inbar, 1996; Johnson, 2006; Kalyoncu, 2012; Kasapoğlu, 2016; Koç, 2014; Nikitina ve Furuoka, 2008; Oğuz ,2009; Örücü, 2014; Özan ve Demir, 2011; Özdemir, 2012; Özdemir ve Akkaya, 2013; Pilav ve Elkatmış, 2013; Polat, Apak ve Akdağ, 2013; Saban, 2004; Saban, 2008;

Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Silman ve Şimşek, 2006; Singh, 2010; Stylianou, Kulinna, Cothran ve Kwon, 2013; Szukala, 2011; Thomas ve Beauchamp, 2011; Töremen ve Turhan ve Yaraş, 2013; Uslu, Kocakülah ve Gür, 2016; Ünal ve Ünal, 2010; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011;) eğitim alanında yapılan metafor çalışmalarının daha çok eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmen, öğrenci, yönetici/müdür, müfettiş, okul, eğitim planlaması, veli gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Üniversite hocalarına ilişkin öğrenci düşüncelerini metaforlar aracılığıyla belirleme çalışmaları (Bahar-Güner, Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Demirtaş ve Çoban, 2014; Koşar, 2016; Kumral, 2009; Polat, Apak ve Akdağ, 2013; Tortop, 2013) ise görece daha azdır.

Araştırmanın Önemi

Üniversite öğrencilerinin görüşleri, üniversite hocalarının etkili olma düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir bilgi kaynağıdır (Theall ve Franklin, 2001). Öğretmen adaylarının üniversite hocalarını nasıl gördükleri ve algıladıkları üzerinde durulması neticesinde öğretmen adayının kavram dünyasında üniversite hocasının ne olduğunun anlaşılması, mesleğe devam eden öğretim elemanlarının kendilerini geliştirip dönüştürmesinde rehberlik edecektir. Öğretmen adayları üniversitedeki hocalarını kendilerine rol model almaktadır (Smith, 2011; Timmerman, 2009). Bu sebeple öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına ilişkin sahip oldukları algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi hem öğretmen adaylarının iç dünyalarını hem de "üniversite hocası" kavramını anlamlandırma şekillerini ortaya koyması açısından önemlidir. Zira öğretmen adayları "üniversite hocası" kavramına ilişkin algılarını metaforlarla ve çizimlerle ifade ederken geçmiş yaşantılarını ve deneyimlerini de ortaya koyabilmektedirler. Ayrıca bu çalışma, üniversite hocalarının eğitim fakültesi öğrencileri tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılması, bu algıların zaman içerisinde ne tür değişimlere uğradığının gösterilmesi ve eğitim etkinliklerinin nasıl yapıldığı konusunda ipuçları vermesi açısından da önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, *üniversite hocalarının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığının; bu algının zaman içinde değişip değişmediğinin* ve *öğrenci ile öğretim görevlisi arasındaki iletişimin* dolayısıyla eğitim fakültelerindeki eğitim etkinliklerinin niteliğinin metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarılmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada *şu alt problemler*e *çözüm aranmıştır*:

• Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları 'üniversite hocası' kavramına yönelik metaforik algıları nelerdir?

• Öğretmen adaylarının lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları 'üniversite hocası' kavramına yönelik metaforik algıları nelerdir?

• Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları 'üniversite hocası' kavramına yönelik metaforik algıları lisans eğitimi son döneminde ne ölçüde değişmiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına ilişkin sahip oldukları algıların değişimini metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırmanın sunduğu imkânlar doğrultusunda fenomografik (olgu bilim) modele uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımda bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve bunlara yükledikleri anlamlar belirlenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim gören 124 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ancak metafor içermediği belirlenen 17 form değerlendirme sürecine dahil edilmemiştir. Çalışmada incelenen formlar 55'i okul öncesi öğretmeni adayı ve 52'si sınıf öğretmeni adayı olmak üzere 107 öğretmen adayın tarafından doldurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 71'i kız, 36'sı erkektir. Çalışma grubunun oluşturulmasında, araştırmaya hız kazandırması açısından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.141).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, dört adet açık uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu sorular şu şekildedir:

• "Üniversiteye kayıt yaptırmadan önce üniversite hocası … benzerdir/ gibidir diye düşünüyordum; çünkü …"

• "Üniversiteye kayıt yaptırmadan önce üniversite hocası denince aklınıza gelenleri çiziniz"

• "Şu an üniversite hocası …'e benzerdir/gibidir diye düşünüyorum; çünkü …"

• "Şu an üniversite hocası denince aklınıza gelenleri çiziniz."

Öğretmen adaylarının "çünkü" ifadesi ile oluşturdukları metaforlar için bir "gerekçe/mantıksal dayanak" sunmaları, "gibi" ifadesi ile de katılımcıların oluşturdukları metafor kaynağı ile metafor konusu arasında bağ kurmaları amaçlanmıştır (Saban, 2009).

Öğretmen adaylarından "üniversite hocasına" ilişkin metaforlarını çizimler aracılığı ile de belirtmesi istenmiştir. Çünkü çizim, bireyin zekâsı, endişesi, tutumu vb. hakkında bilgi veren bir iletişim şekli olarak tanımlanabilir (Zians, 1997). Ayrıca bireylerin kimi zaman kendilerini dilin imkânları ile ifade etmede zorlandıkları da bir vakıadır. Bu sebepten araştırmada elde edilen metaforik ifadeleri desteklemek ve öğretmen adaylarından, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine olanak sağlamak amacıyla sözel olarak ifade ettikleri metaforlara ek olarak, metaforlarını görsel olarak da ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının formda yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplara yönelik içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri (kodları) belirli kategori ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları organize ederek yorumlamaktır.

Araştırmada geçerliğin sağlanması için, veri analizi süreci aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca verilerin analizi ve yorumlanmasında kullanılan katılımcı ifadeleri ve çizimlerinden örnekler, bulgular kısmında gösterilmiştir.

Uygulamalar araştırmacıların gözetiminde ve zaman sınırlandırması olmaksızın yapılmıştır. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının sorularına cevaplandırılmış ancak öğretmen adaylarına metaforlarla veya çizimlerle ilgili yönlendirici herhangi bir örnek verilmemiştir.

İçerik analizi verilerin analizi, adlandırma, eleme, derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması aşamalarından oluşmaktadır (Çelikten, 2006; Aydoğdu, 2008; Saban, 2009;). Bu araştırmada da bu süreçler takip edilmiştir. Öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına yükledikleri metaforların belirlenebilmesi amacıyla uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ön incelemeye tabi tutulmuş ve metafor içermeyenler çıkarılmıştır. Sonra katılımcıların ortaya koymuş oldukları metaforlar gözden geçirilerek tek tek parçalarına ayrıştırılmıştır ve kodlara ulaşılmıştır. Sonra diğer kodlarla olan benzer ve ortak özellikleri bakımından sınıflandırılarak temalara ve kategorilere ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adayları "üniversite hocası" kavramına ilişkin üniversiteye kayıt yaptırmadan önce 37, lisans eğitimi bitmeden hemen önce 42 birer metafor şeklinde ifade edilen tema ürettikleri belirlenmiştir. Daha sonra bu temalar, temaların konusu ve kaynağı arasındaki ilişki göz önüne alınarak incelenmiş ve kategorilere ulaşılmıştır. Sonuçta, "üniversite hocası" kavramı için üniversiteye kayıt yaptırmadan önce 3, lisans eğitimi bitmeden hemen önce 4 farklı kavramsal kategoriye ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarından elde edilen görsel metaforik verilerin analizinde de sözel metaforik verilerin analizindekine benzer süreç takip edilmiştir: Öncelikle çizimler ortak özellikleri açısından incelenmiştir. Çizimler incelenmesi sonucu önce temalara ve

bu temalardan da kategorilere ulaşılmıştır. Elde edilen çizimlerin analizi sonucunda "üniversite hocası" kavramı için üniversiteye kayıt yaptırmadan önce 25, lisans eğitimi bitmeden hemen önce 27 birer metafor şeklinde ifade edilen temaya ulaşılmış; bu temalardan da -konusu ve kaynağı arasındaki ilişki göz önüne alınarak incelendikten sonra- "üniversite hocası" kavramı için üniversiteye kayıt yaptırmadan önce 6, lisans eğitimi bitmeden hemen önce 7 farklı kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliği için çizimler ile ulaşılan kodlar, temalar ve kategoriler iki görsel sanatlar eğitimi uzmanı ile yeniden incelenmiştir. Alınan uzman görüşleri sonrasında çizimlere ait kategoriler konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Analizin son aşamasında, "üniversite hocası" kavramıyla ilgili olarak belirlenen metaforlar ve çizimlere yönelik veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin, frekans (F) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır.

Çalışmada takip edilen aşamaların doğruluğunun teyit edilebilmesi, sözel ve görsel metaforlar için belirlenen temalar ile bunlara bağlı oluşturulan kategorilerin doğruluğunun belirlenebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından bu verilerin de yer aldığı tema ve kategori listeleri tekrar incelenmiştir. Ölçümlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, kodlar, temalar ve kategorilerin yeniden incelenmesi sürecinde görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmacıların oluşturdukları kategorilerin tutarlılığı tespit edilmiştir. Veri analizinin güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği \ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı]*100) kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısı metaforlardan elde edilen kategoriler için %95 ve çizimlerden elde edilen kategoriler için %93 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenirlik katsayısının %70'in üzerinde olması, araştırma sonuçlarının güvenilir olarak kabul edilmesi için yeterlidir.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforik algıları ile ilgili bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

1.1. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Kayıt Olmadan Önce Sahip Oldukları 'Üniversite Hocası' Kavramına İlişkin Metaforik Algılarına Yönelik Bulgular

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Kayıt Olmadan Önce Sahip Oldukları 'Üniversite Hocası' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

ÜNİVERSİTEYE KAYIT OLMADAN ÖNCE					
TEMALAR	**F**	**%**	**KATEGORİLER**	**F**	**%**
Bilim adamı	11	10,28	Eğitici, yol gösterici, bilgili	26	24,29
Araştırmacı	4	3,73			
Mum	3	2,80			
Gözlük	2	1,86			
Kalem	1	0,93			
Deniz	1	0,93			
Sanatkâr	1	0,93			
Toprak	1	0,93			
Yol gösterici	1	0,93			
Doktor	1	0,93			
Kariyer	2	1,86	Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan	8	7,47
Samimi bir dost	2	1,86			
Sudoku	1	0,93			
Bilgisayar oyunu	1	0,93			
Arkadaş, dost	1	0,93			
Eğlenceli	1	0,93			
Sert	11	10,28	Olumsuz özellikleriyle akılda kalan	73	68,22
Asık suratlı	7	6,54			
Soğuk	6	5,60			
Egosu yüksek	5	4,67			
Sinirli	5	4,67			
İlgisiz	5	4,67			
Kendini beğenen	5	4,67			
Disiplinli	3	2,80			
Havalı	3	2,80			
Sopa	3	2,80			
Sıradan	3	2,80			
Takıntılı	2	1,86			
Bakımsız	2	1,86			
Yaşlı/düşkün	2	1,86			
Anlayışsız	2	1,86			
Ağustos böceği	2	1,86			
Acımasız	2	1,86			
Komutan	2	1,86			
Paracı	1	0,93			
Korkutucu	1	0,93			
Mutsuz	1	0,93			

Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları 'üniversite hocası' kavramıyla ilgili metaforik algılarına ilişkin sözel ifadeleri ortak özelliklerine göre gruplandırılmış ve bu özellikler temalar ve kategoriler başlığı altında listelenmiştir. Kodlardan ulaşılan temalar, temalardan ulaşılan kategoriler ve bunlara ait sayısal bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin ürettikleri metaforların en çok "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisinin

altında toplandığı görülmektedir (F=73; %68,22). Bunu "Eğitici, yol gösterici, bilgili" kategori takip etmektedir (F=26; %24,29). "Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisi ile ilgili olarak da 8 (%7,47) metafor bulunmaktadır.

Katılımcıların çoğunun üretmiş oldukları metaforlar "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisi altında toplanmıştır. Tablo 1'de bu kategoriyi oluşturan temalar gösterilmektedir. "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisini oluşturan temalar genel olarak üniversite hocalarının egosunun yüksek olması, sert olması, asık suratlı olması, soğuk ve sinirli olması gibi özelliklerdir. Örneğin bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını yürüyen egoya benzetmiştir ve gerekçesini de "havalı bir mesleği olduğu ve güçlü olduğu için egosu çok yüksektir." şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını sopaya benzetmiştir ve gerekçesini de "öğrencilerin tepesine vurulan sert bir şey gibidir." şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı üniversite hocası kavramını asık suratlı birisine benzetmiş ve gerekçesini de "bana sürekli çalışan, mutsuz bir insanı hatırlatıyor." şeklinde açıklamıştır.

"Eğitici, yol gösterici, bilgili" kategorisini oluşturan temalarda öğretmen adayları genel olarak üniversite hocalarının bilgili olmalarına, çok çalışmalarına ve çevrelerindeki insanlara yol göstermelerine değinmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını muma benzetmiştir ve gerekçesini de "üniversite hocası hem ülkenin gelişmesi için çalışır, hem de ülke geleceğini yönlendirecek kişileri yetiştirir. Böylece kendi bilim ışığını parlatır ve çevresine de yayar." şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı üniversite hocasını bilim insanına benzetmiştir ve gerekçesini de "araştırmayı seven, çalışmaktan bıkmayan, yenilik peşinde koşan kişilerdir." şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı üniversite hocası kavramını kaleme benzetmiş ve gerekçesini de "üniversite hocası tüm düşüncelerini, fikirlerini öğrencinin aklına yazar. Öğrencisi onun düşünceleriyle kendini geliştirir ve ileri gider." şeklinde açıklamıştır.

"Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisi altında değerlendirilen temalarda öğretmen adayları genel olarak üniversite hocalarının samimi ve eğlenceli olmaları gibi özelliklerine değinmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını samimi bir dosta benzetmiştir ve gerekçesini de "bir sıkıntımız, derdimiz olsa gidip rahatlıkla anlatıp, fikir alabiliriz. Tarafsız ve içten bir şekilde yardımcı olur." şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını bilgisayar oyununa benzetmiştir ve gerekçesini de "üniversite hocaları tıpkı bilgisayar oyunları gibi karmaşıktır. Ancak her ikisini de çözdükçe ve tanıdıkça ne kadar eğlenceli olduklarını anlarız." şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı üniversite hocası kavramını sudoku çözmeye benzetmiş ve gerekçesini de "sudoku çözerken beynimiz gelişir ve eğleniriz. Üniversite hocaları ile sohbet etmek de eğlencelidir ve bizi geliştirir." şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları 'üniversite hocası' kavramına ilişkin metaforlarının görsel ifadelerinin incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular ise Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Kayıt Olmadan Önce Sahip Oldukları 'Üniversite Hocası' Kavramıyla İlgili Metaforik Algılarına İlişkin Görsel İfadeleri

TEMALAR	F	%	KATEGORİLER	F	%
Deney /laboratuvar/ Deney tüpü	12	11,21	Bilgili, çalışkan	41	38,31
Gözlük	11	10,28			
Bilim adamı	8	7,47			
Çalışma masası	5	4,67			
Kitaplık/kütüphane	3	2,80			
Bilgisayar	2	1,86			
Kalem	4	3,73	Öğretici, rehber, aydınlatıcı	7	6,54
Mum	2	1,86			
Ağaç	1	0,93			
Ders anlatan hoca	10	9,34	Ders anlatan	21	19,62
Kitap	6	5,60			
Amfi/sınıf	5	4,67			
Asık suratlı hoca	12	11,21	Olumsuz kişisel özelliklerriyle akılda kalan	33	30,84
Sinirli	6	5,60			
Bakımsız/çirkin	4	3,73			
Gergin	3	2,80			
Egolu	3	2,80			
Para	2	1,86			
Yaşlı	1	0,93			
Duvar	1	0,93			
Buz	1	0,93			
Sevgi	1	0,93	Sevgi dolu	2	1,86
Güler yüzlü	1	0,93			
Şık/ bakımlı/ güzel	3	2,80	Şık, güzel	3	2,80

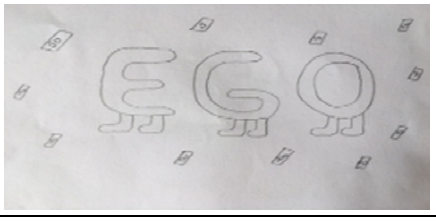
Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin ürettikleri metaforların çizimler vasıtasıyla gösterimi incelendiğinde en çok görsel öğenin "bilgili/çalışkan" kategorisi altında bulunduğu görülmektedir (F=41; %38,31). Bunu "Olumsuz kişisel özellikleriy-

le akılda kalan" kategorisi takip etmektedir (F=33; %30,84). Bu kategori altında değerlendirilen çizimler incelendiğinde üniversite hocasının asık suratlı olma, sinirli olma, bakımsız/çirkin olma gibi özelliklerin tasvir edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının çizimlerinde derslerin işlenişi, öğretim ortamı ve öğretim materyali kullanımına yönelik tasvirler de "Ders anlatan" kategorisi adı altında değerlendirmiştir (F=21; %19,62). "Öğretici/rehber/aydınlatıcı" kategorisi ile ilgili 7, "Şık/güzel" kategorisi ile ilgili 3 ve "Sevgi dolu" kategorisi ile ilgili de 2 çizim bulunmaktadır. Kategorilere ilişkin öğretmen adayı çizimlerinden bazıları şu şekilde örneklendirilebilir:

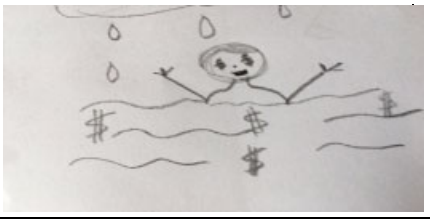
Çizim 1

Çizim 2

Çizim 1 ve 2 öğretmen adaylarının "bilgili/çalışkan" olmakla ilgili görüşlerini ifade eden görsellerdir. Araştırma kapsamında "bilgili/çalışkan" olmakla ilgili 41 (%38,31) çizim bulunmaktadır. Bu çizimlerde genellikle bir bilim insanını çağrıştıran deney gereçleri, çalışma masası, kitap, kitaplık gibi unsurlar bulunmaktadır.

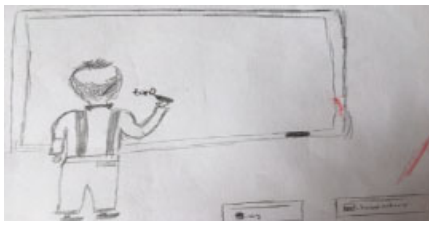


Çizim 3

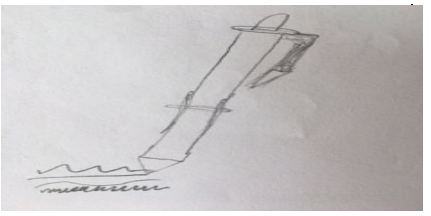


Çizim 4

Çizim 3 ve 4 öğretmen adaylarının "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisi altında değerlendirilen kodlara örnek olarak verilmiştir. "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisi ile ilgili 33 (%30,84) çizim bulunmaktadır. Bu çizimlerde daha çok yukarıdaki örneklerde gösterildi gibi asık suratlı, sinirli, bakımsız, egolu veya paragöz olmak gibi özellikler bulunmaktadır.

	
Çizim 5	*Çizim 6*

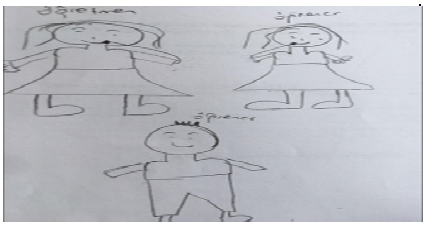
Çizim 5 ve 6 öğretmen adaylarının "Ders anlatan" kategorisi altında değerlendirilen metaforlarına aittir. Bu kategori ile ilgili 21 (%19,62) çizim bulunmaktadır. Bu çizimler daha çok ders anlatan hoca, kitap veya amfi/sınıf gibi unsurların tasvir edilmesi şeklindedir.

	
Çizim 7	*Çizim 8*

Çizim 7 ve 8 öğretmen adaylarının "Öğretici/rehber/aydınlatıcı" kategorisi altında değerlendirilen metaforlarına ait örnek görsellerdir. Bu kategori ile ilgili 7 (%6,54) çizim bulunmaktadır. Bu çizimlerde yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi kalem, mum veya ağaç gibi unsurlar tasvir edilmiştir.

Çizim 9	*Çizim 10*

Çizim 9 ve 10 öğretmen adaylarının "Şık/güzel" kategorisi ile ilgili görüşlerini ifade eden görsellerdir. Bu kategori ile ilgili 3 (%2,80) çizim bulunmaktadır.

	
Çizim 11	*Çizim 12*

Çizim 11 ve 12 öğretmen adaylarının "Sevgi dolu" kategorisi ile ilgili görüşlerini ifade eden görsellerdir. Bu kategori ile ilgili 2 (%1,86) çizim bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları 'üniversite hocası' kavramına ilişkin metaforik algılarının sözel ve görsel ifadeleri genel olarak incelendiğinde; öğretmen adaylarının zihninde daha çok olumsuz kişisel özelliklere sahip bireyler canlanmaktadır. Sonra sırasıyla üniversite hocasını ders yapan veya bilim adamı olarak ve olumlu kişisel özelliklere sahip olarak algılamaktadırlar.

1.2. Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Bitmeden Hemen Önce 'Üniversite Hocası' Kavramına İlişkin Metaforik Algılarına Yönelik Bulgular

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Bitmeden Hemen Önce Sahip Oldukları 'Üniversite Hocası' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

LİSANS EĞİTİMİ BİTMEDEN HEMEN ÖNCE					
TEMALAR	**F**	**%**	**KATEGORİLER**	**F**	**%**
Bilgili	12	11,21	Eğitici, yol gösterici, bilgili	30	28,03
Bilim insanı	3	2,80			
Güneş	2	1,86			
Su/ yağmur damlası	2	1,86			
Bahçıvan	2	1,86			
Çınar	1	0,93			
Yaşam koçu	1	0,93			
Gurme	1	0,93			
Lider	1	0,93			
Mum	1	0,93			
Sanatkar	1	0,93			
Toprak	1	0,93			
Araba	1	0,93			
Müze	1	0,93			
Arkadaş	9	8,41	Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan	49	45,79
Yardımsever	8	7,47			
Sevecen	5	4,67			
Neşeli	4	3,73			
Aile	3	2,80			
Koruyucu	3	2,80			
Bakımlı	3	2,80			
Gül, çiçek	2	1,86			
Samimi	2	1,86			
Objektif	2	1,86			
Yemeğin tuzu	1	0,93			
Baba	1	0,93			
Aktif	1	0,93			
Şeker	1	0,93			
Pamuk	1	0,93			
İyi kalpli	1	0,93			
Sakin	1	0,93			
Anlayışlı	1	0,93			
Slayt makinası	9	8,41	Yetersiz bir öğretici	15	14,01
Not silahı	3	2,79			
Taraf tutan	2	1,86			
Ağustos böceği	1	0,93			
Sıradan biri	7	6,54	Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan	13	12,14
Kızgın	2	1,86			
Paragöz	2	1,86			
Bakımsız	1	0,93			
Mutsuz	1	0,93			

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları 'üniversite hocası' kavramıyla ilgili metaforik algılarına ilişkin sözel ifadelerinin incelenmesi sonucu ulaşılan temalar ve bunlara ait sayısal bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo 3

incelendiğinde, öğretmen adaylarının lisans eğitiminin son döneminde sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin ürettikleri metaforların en çok "Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisinin (F=49; %45,79) altında olduğu görülmektedir. Bunu "Eğitici, yol gösterici, bilgili olma" ile ilgili kategori takip etmektedir (F=30; %28,03). Sonra sırasıyla "yetersiz bir öğretici" (F=15; %14,01) ve "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" (F=13; %12,14) kategorisi gelmektedir

Katılımcıların çoğunun üretmiş olduğu metafor "olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisi altındadır. Bu kategori altında değerlendirilen temalar incelendiğinde, üniversite hocası kavramının öğretmen adaylarının zihninde genel olarak yardımsever, arkadaş canlısı ve sevecen olması gibi özellikleriyle yer ettiği görülmektedir. Örneğin bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını güle benzetmiştir ve gerekçesini de "bir gül gibi yavaş yavaş bize kendini açar. Sonunda da mis kokusunu, güzel huyunu bize gösterir." şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını arkadaşa benzetmiştir ve gerekçesini de "üniversite hocaları yaşları bize yakın olsa da olmasa da bizimle iyi muhabbet ediyorlar. Odalarına gittiğimde güler yüzlü davranıyorlar." şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı üniversite hocası kavramını koruyucuya benzetmiş ve gerekçesini de "Hocalarımız bizi ilerde başımıza gelebilecek bazı kötü şeylerle ilgili uyarıyorlar. Başıma kötü bir şey gelirse onlara danışabileceğimi düşünüyorum." şeklinde açıklamıştır.

"Eğitici, yol gösterici, bilgili" kategorisinde altında değerlendirilen temalarda öğretmen adaylarının genel olarak üniversite hocalarının bilgili olmalarına, çok çalışmalarına ve çevrelerindeki insanlara bilgilerini yaymalarına değindikleri görülmektedir. Örneğin bir öğretmen adayı üniversite hocasını bilim insanına benzetmiştir ve gerekçesini de "üniversiteye başladıktan sonra hocalarımızın hayatını eğitime, bilime, okumaya adadıklarını gördüm. Çoğu zaman ailelerinden çok öğrencileriyle ve işleriyle ilgilendiklerine şahit oldum." şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını bahçıvana benzetmiştir ve gerekçesini de "bahçıvanın çiçekleriyle ilgilenmesi gibi yetiştirdikleri öğrenciler ile ayrı ayrı ilgilenir ve değer verirler. Herkesin iyi bir yere gelmesi için uğraşıp çabalarlar." şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı üniversite hocası kavramını güneşe benzetmiş ve gerekçesini de "üniversite hocalarım dört yıl boyunca bir güneş gibi hayatımızı parlatmak için uğraştılar." şeklinde açıklamıştır.

"Yetersiz bir öğretici" kategorisinde bulunan temalarda öğretmen adayları genel olarak üniversite hocalarının sürekli slayt kullanarak ders anlatması, not vermeyi bir tehdit unsuru olarak kullanması gibi özelliklerine değinmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını not silahına benzetmiştir ve gerekçesini de "Bazı hocalar her olayın sonunu not ile bağlıyorlar. Notunuzu kırarım diye tehdit ediyorlar." şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını slayt makinasına benzetmiştir ve gerekçesini de "Bazı derslerde hoca hazır slayt okuyarak ders işliyor. Soru sorduğumuzda cevap veremiyor çünkü konuya hakim değil,

slayta hakim." şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı üniversite hocasını ağustos böceğine benzetmiş ve gerekçesini de "Bazı hocalar ağustos böceği gibi sohbet edip, hikaye anlatıp dersi geçiriyorlar." şeklinde açıklamıştır.

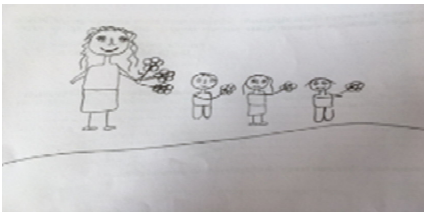
"Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalma" kategorisinde bulunan temalarda ise öğretmen adayları genel olarak üniversite hocalarının sıradan kişiler olması, kızgın, paragöz, bakımsız ve mutsuz kişiler olması gibi özelliklere değinmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını sıradan birisine benzetmiştir ve gerekçesini de "Onların bizden hiçbir farkı yok. Ufkumuzu genişletecek hiçbir özellik taşımadıklarını düşünüyorum." şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı üniversite hocası kavramını paragöz birisine benzetmiştir ve gerekçesini de "Bazı hocaların sadece para kazanmak için derse girdiğini düşünüyorum. Bence bizi daha çok para kazanmak istedikleri bu yolda bir araç olarak görüyorlar." şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı üniversite hocasını bakımsız birisine benzetmiş ve gerekçesini de "Bakımsız, özensiz ve kötü giyinen hocaların bize yeterince iyi örnek olmadığını düşünüyorum." şeklinde açıklamıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Bitmeden Hemen Önce Sahip Oldukları 'Üniversite Hocası' Kavramıyla İlgili Metaforik Algılarına İlişkin Görsel İfadeleri

TEMALAR	F	%	KATEGORİLER	F	%
Masada çalışan hoca	9	8,41	Bilgili, çalışkan	17	15,88
Arı	4	3,73			
Bilim adamı	3	2,80			
Yazar	1	0,93			
Mum/lamba	5	4,67	Öğretici, rehber, aydınlatıcı	14	13,08
Ağaç	4	3,73			
Güneş	2	1,86			
Yağmur	1	0,93			
Araba	1	0,93			
Türk Bayrağı	1	0,93			
Ders anlatan öğrenci	10	9,34	Ders Anlattıran	23	21,49
Slayt ile sunum yapan hoca	7	6,54			
Akıllı tahta	4	3,73			
Ağustos böceği	2	1,86			
Sinirli	4	3,73	Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan	7	6,54
Paragöz	2	1,86			
Makas/bıçak	1	0,93			
Güler yüzlü	15	14,01	Sevgi dolu	26	24,29
Mutlu öğrenci	7	6,54			
Sevgi	2	1,86			
Etkileyici	1	0,93			
Yardımsever	1	0,93			
Şık/bakımlı/güzel	5	4,67	Şık, güzel	8	7,47
Gül/çiçek	3	2,80			
Sohbet eden hoca	8	7,47	İyi iletişim kuran, sosyal faaliyetlere katılan	12	11,21
Yemek masasında hoca ve öğrenciler	3	2,80			
Çardakta hoca ve öğrenciler	1	0,93			

(*) Bu tabloda gösterilen temalara ve kategorilere ulaşmak için kullanılan örnek görseller ve ilgili açıklamalar tablo dışında gösterilmiştir.

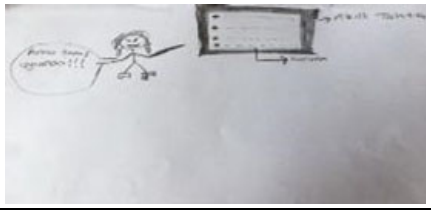
Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin çizimlerinde en çok "sevgi dolu" kategorisiyle ile ilgili görseller kullandıkları görülmektedir (F=26; %24,29). Bunu "Ders Anlattıran" kategorisi takip etmektedir (F=23; %21,49). Bu iki kategoriyi "bilgili, çalışkan" (F=17; %15,88); "Öğretici/rehber/aydınlatıcı" (F=14; %13,08); "iyi iletişim kuran, sosyal faaliyetlere katılan" (F=12; %11,21); "şık, güzel" (F=8; %7,47) ve "olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" (F=7; %6,54) kategorileri takip etmektedir. Kategorilere ilişkin öğretmen adayı çizimlerinden bazıları şu şekilde örneklendirilebilir:



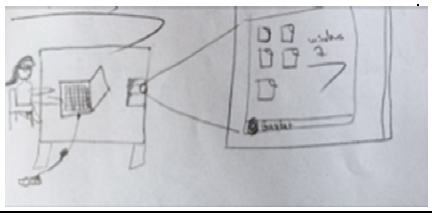
Çizim 13

Çizim 14

Çizim 13 ve 14 öğretmen adaylarının "sevgi dolu" kategorisi ile ilgili metaforlarını ifade eden görselleridir. "Sevgi dolu" kategorisi altında değerlendirilen 26 (%24,29) çizim bulunmaktadır. Bu çizimler daha çok yukarıdaki çizimlerde de örneklendiği gibi güler yüzlü, sevgi dolu olmayı çağrıştıran görsellerdir.

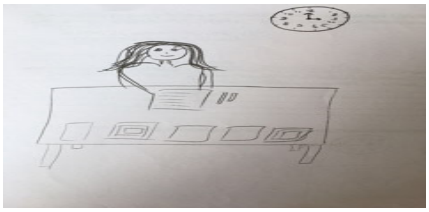
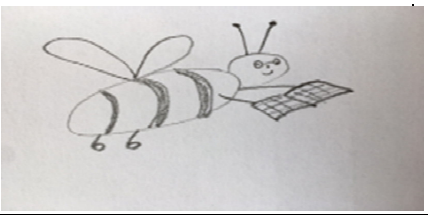


Çizim 15

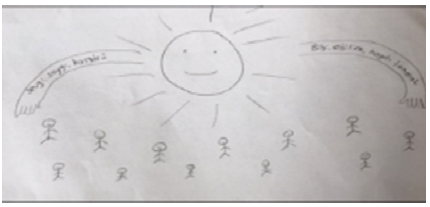
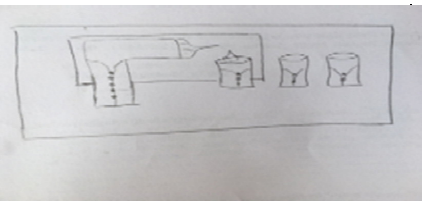


Çizim 16

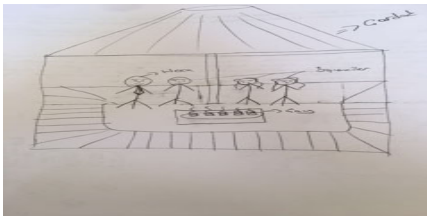
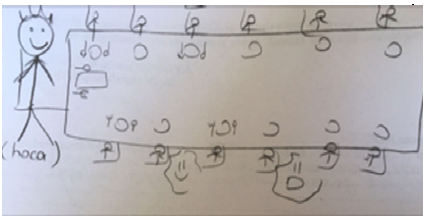
Çizim 15 ve 16 öğretmen adaylarının "Ders Anlattıran" kategorisi ile ilgili görüşlerini ifade eden görsellere örnektir. "Ders Anlattıran" kategorisi ile ilgili 23 (%21,49) çizim bulunmaktadır. Bu çizimler örnekte de gösterildiği gibi slayt ile sunum yapan hoca, yoğun akıllı tahta kullanımı ve sunum yapan öğrenciler gibi görsellerdir.

	
Çizim 17	*Çizim 18*

Çizim 17 ve 18 "Bilgili, çalışkan" kategorisi ile ilgili görsellerdir. "Bilgili, çalışkan" kategorisi altında değerlendirilen 17 (%15,88) çizim bulunmaktadır. Bunların daha çok masada çalışan hoca, arı, bilim insanı gibi tasvirler içeren görsellerdir.

	
Çizim 19	*Çizim 20*

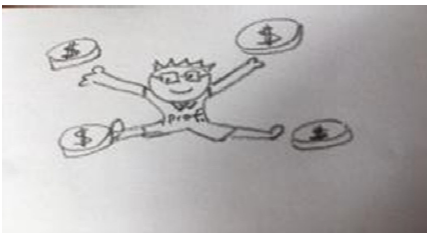
Çizim 19 ve 20 öğretmen adaylarının "Öğretici, rehber, aydınlatıcı" kategorisi ile ilgili kullandıkları görsellerdir. Bu kategori ile ilgili 14 (%13,08) çizim bulunmaktadır. Bu çizimler yukarıdaki örnek çizimlerde görüldüğü gibi mum, ağaç, güneş gibi unsurların tasvir edilmesi şeklindedir.

	
Çizim 21	*Çizim 22*

Çizim 21 ve 22 öğretmen adaylarının "İyi iletişim kuran, sosyal faaliyetlere katılan" kategorisi ile ilgili görselleridir. Bu kategori ile ilgili 12 (%11,21) çizim bulunmaktadır. Bunlar yukarıdaki örnek çizimlerde görüldüğü gibi hocaların öğrencilerle sohbet ederken, çardakta otururken, yemek yerken tasvir edilmesi şeklindedir.

Çizim 23	*Çizim 24*

Çizim 23 ve 24 öğretmen adaylarının "Şık, güzel" kategori ile ilgili görüşlerini ifade eden görselleridir. Bu kategori ile ilgili 8 (%7,47) çizim bulunmaktadır. Bunlar yukarıdaki şıklık, bakım, veya güzelliği çağrıştıran görsellerdir.

	
Çizim 25	*Çizim 26*

Çizim 25 ve 26 ise öğretmen adaylarının "Olumsuz Kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisi ile ilgili görüşlerini ifade eden görsellerdir. Bu kategori ile ilgili 7 (%6,54) çizim bulunmaktadır. Bu çizimlerde üniversite hocaları sinirli, paragöz olarak tasvir edilmektedir.

2. Öğretmen Adaylarının 'Üniversite Hocası' Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının Lisans Öğrenimi Sonrası Değişimi

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının 'Üniversite Hocası' Kavramına Yönelik Algılarının Değişimi

KATEGORİLER	Üniversiteye Kayıt Olmadan Önce		KATEGORİLER	Lisans Eğitimi Bitmeden Hemen Önce	
	F	%		F	%
Eğitici, yol gösterici, bilgili	26	24,29	Eğitici, yol gösterici, bilgili	30	28,03
Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan	8	7,47	Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan	49	45,79
Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan	73	68,22	Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan	13	12,14
-	-	-	Yetersiz bir öğretici	15	14,01

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforlarında en çok "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" olma kategorisi göze çarparken (F=73; %68,22), lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforlarında "Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" olma kategorisi göze çarpmaktadır (F=49; %45,79). Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları (F=26; %24,29) ve lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları (F=30; %28,03) "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde "eğitici, yol gösterici, bilgili" kategorisinde bir artış olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları (F=8; %7,47) ve lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları (F=49; %45,79) "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde "Olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisinde bir artış olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları (F=73; %68,22) ve lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları (F=13; %12,14) "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına ilişkin üniversiteye kayıt olmadan önce "Yetersiz bir öğretici" kategorisi ile ilgili metaforu bulunmazken, lisans eğitimi bitmeden hemen önce "Yetersiz bir öğretici" kategorisi ile ilgili metaforu bulunmaktadır (F=15; %14,01).

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları 'Üniversite Hocası' Kavramıyla İlgili Görseller Aracılığıyla İfade Ettikleri Metaforik Algılarının Değişimi

KATEGORİLER	Üniversiteye Kayıt Olmadan Önce		KATEGORİLER	Lisans Eğitimi Bitmeden Hemen Önce	
	F	%		F	%
Bilgili, çalışkan	41	38,31	Bilgili, çalışkan	17	15,88
Öğretici, rehber, aydınlatıcı	7	6,54	Öğretici, rehber, aydınlatıcı	14	13,08
Ders anlatan	21	19,62	Ders Anlattıran	23	21,49
Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan	33	30,84	Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan	7	6,54
Sevgi	2	1,86	Sevgi dolu	26	24,29
Şık, güzel	3	2,80	Şık, güzel	8	7,47
-	-	-	İyi iletişim kuran, sosyal faaliyetlere katılan	12	11,21

Tablo 6. incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforlarında en çok "Bilgili, çalışkan" olma kategorisi göze çarparken (F=41; %28,31), lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforlarında "Sevgi dolu" kategorisi göze çarpmaktadır (F=26; %24,29). Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları (F=41; %38,31) ve lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları (F=17; %15,88) "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde "Bilgili, çalışkan" kategorisinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları (F=7; %6,54) ve lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları (F=14; %13,08) "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde "Öğretici, rehber, aydınlatıcı" kategorisinde bir artış olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforlarında en çok "Ders anlatan" kategorisi göze çarparken (F=21; %19,62), lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforlarında "Ders Anlattıran" kategorisi göze çarpmaktadır (F=23; %21,49). Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları (F=33; %30,84) ve lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları (F=7; %6,54) "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde "Olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları (F=2; %1,86) ve lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları (F=26; %24,29) "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde "Sevgi" kategorisinde bir artış olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye kayıt olmadan önce sahip oldukları (F=3; %2,80) ve lisans eğitimi bitmeden hemen önce sahip oldukları (F=8; %7,47) "üniversite hocası" kavramına ilişkin metaforları incelendiğinde "Şık, güzel" kategorisinde bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına ilişkin üniversiteye kayıt olmadan önce "İyi iletişim kuran, sosyal faaliyetlere katılan" kategorisi ile ilgili

metaforları bulunmazken, lisans eğitimi bitmeden hemen önce "İyi iletişim kuran, sosyal faaliyetlere katılan" kategorisi ile ilgili metaforları bulunmaktadır (F=12; %11,21).

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, *öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına yönelik* üniversiteye kayıt olmadan önceki metaforlarının "eğitici, yol gösterici, bilgili", "olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan", "olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" olmak üzere 3; lisans eğitimi bitmeden hemen önceki metaforları "olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" "eğitici, yol gösterici, bilgili", "yetersiz bir öğretici", "olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" olmak üzere 4 kavramsal kategori altında toplandığı görülmüştür. *Öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına yönelik* üniversiteye kayıt olmadan önceki metaforlarının görsel ifadeleri ise "bilgili/çalışkan", "olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan", "ders anlatan", "öğretici/rehber/aydınlatıcı", "şık/güzel" ve "sevgi dolu" olmak üzere 6 kategori altında toplandığı görülmüştür. *Öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına yönelik* lisans eğitimi bitmeden hemen önceki metaforlarının görsel ifadeleri "sevgi dolu", "ders anlattıran", "bilgili, çalışkan", "öğretici/rehber/aydınlatıcı", "iyi iletişim kuran, sosyal faaliyetlere katılan", "şık, güzel" ve "olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" olmak üzere 7 kategori altında toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına yönelik üniversiteye kayıt olmadan önceki metaforlarının en çok "olumsuz kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisinde; lisans eğitimi bitmeden hemen önceki metaforları incelendiğinde ise metaforların en çok "olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan" kategorisinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç üniversite hocaları ile öğretmen adayları arasındaki iletişim ve etkileşimin olumlu olduğu ve bu iletişim kalitesinin zamanla öğretmen adaylarının, üniversitedeki hocalarına ilişkin algılarını olumsuzdan olumluya dönüştürdüğü şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür (Bahar-Güner, Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Koşar, 2016; Polat, Apak ve Akdağ, 2013; Tortop, 2013) incelendiğinde üçüncü ve *dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının üniversite hocası kavramına ilişkin algılarının* da olumlu olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi Öztürk'ün (2007) de belirttiği gibi eğitim fakültesi öğrencileri üniversiteye ve üniversite hocasına ilişkin yaşantıları sonucu oluşturdukları algılarla üniversiteye gelmesi; ancak lisans eğitimlerinde karşılaştıkları üniversite hocaları, yaptıkları gözlemler ve deneyimlerin bu algıları değiştirmesi olabilir.

Genelde üniversite öğrencilerinin, özelde eğitim fakültesi öğrencilerinin, üniversiteye ilişkin algılarıyla üniversite hocası kavramına ilişkin algılarının birbirlerine benzer olduğu söylenebilir. Örneğin Demirtaş ve Çobanın (2014) üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin metaforlarını araştırdığı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin üniversite kavramı için geliştirdikleri olumlu ve olumsuz metaforlarla bu çalışmada öğretmen adayların üniversite hocasına ilişkin geliştirdikleri olumlu ve olum-

suz metaforların benzer olduğu görülmüştür. Demirtaş ve Çoban'ın (2014) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin, bu araştırmada da öğretmen adaylarının üniversite hocası kavramına ilişkin geliştirdiği aynı veya ortak anlama gelen metaforlara şunlar örnek gösterilebilir: İlim yayma kurumu, olgunlaşmış meyve, kitap, kütüphane, çiçek bahçesi, ev, lale devri sultanları, tarla, tatil köyü, gonca, karanfil, kuş, ana kucağı, huzurevi, bilgisayar, yuva, gül, mezarlık, köy kahvesi, kurak tarla, uyku, teneke, lale devri, orman, gül, çift karakterli insan ve altın kafes. Bu bulgular ışığında öğrencilerin üniversiteye ve üniversite hocasına ilişkin algılarının birbirini etkilediği söylenebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına yönelik olumlu algılarını anlatmak için geliştirdikleri metaforların en çok "bilgili, çalışkan" kategorisi içerisinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Tortop'un (2013) çalışmasında ortaya çıkan öğretmen adaylarının üniversite hocasını "bilgi kaynağı ve aktarıcısı"; Bahar-Güner vd.'nin (2015) "bilgi küpü"; Demirtaş ve Çoban'ın (2014) "bilgi kaynağı ve aktarıcısı"; Polat vd.'nin (2013) " bilgi kaynağı" ve Koşar'ın (2016) "bilgi kaynağı/aktarıcısı" olarak ifade ettiği bulgularla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının metaforlarında göze çarpan diğer kategoriler "Yetersiz bir öğretici" ve "Dersi anlattıran" kategorisidir. Öğretmen adayları derslerin öğrencilere anlattırılması, slayt ile sunum yapan üniversite hocaları ve aşırı akıllı tahta kullanımına yönelik imgelere sıklıkla yer vermişlerdir. Bu sonuç, Demirtaş ve Çoban'ın (2014) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanı kavramını mekanikleşmiş bir varlık olarak ifade ettiği bulguyla, Tortop'un (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının üniversite hocasını üzerine yükümlülük almayan biri olarak ifade ettiği bulguyla, Kumral'ın (2009) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarını alanında ve eğitim formasyonu açısından yetersiz biri olarak ifade ettiği bulguyla ve Bahar-Güner vd.'nin (2015) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisini öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen biri olarak ifade ettiği bulguyla benzerlik göstermektedir. Üniversite öğrencileri benzer durumları benzer şekilde algılamakta ve benzer metaforlar geliştirmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında üniversite öğrencilerinin yoğun şekilde sosyal medya kullanması ve aynı üniversitede ve başka üniversitelerde okuyan öğrencilerle yoğun şekilde iletişim kurmaları etkili olabilir.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi başlamadan önce üniversite hocasına ilişkin geliştirdikleri olumlu algılarına ilişkin metaforların en çok "Eğitici, yol gösterici, bilgili" kategorisinde; lisans eğitimi bitmeden hemen önceki üniversite hocasına ilişkin geliştirdikleri metaforların ise en çok "olumlu kişisel özellikleriyle akılda kalan ve sevgi dolu" kategorilerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, *üniversite hocaları ile öğretmen adayları arasındaki iletişim ve etki*leşimin olumlu olduğunu gösterirken, aynı zamanda *üniversite hocalarının bilgili ve çalışkan kişiler olduğuna yönelik algıda* ise bir düşüş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekleyici diğer bir bulgu ise şudur: Öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına ilişkin üniversiteye kayıt olmadan önce

"iyi iletişim kuran, sosyal faaliyetlere katılan" kategorisi ile ilgili görsel ifadesi bulunmazken; lisans eğitimi bitmeden hemen önce bu kategori ile ilgili görsel ifadeleri bulunmaktadır. Bu sonuçlar ışığında üniversite hocaları ile öğretmen adayları arasında iletişimin lisans öğrenimi sürecinde geliştiği; beraberce sosyal faaliyetler gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Bu bulgular, Bahar-Güner, Tunca ve diğerlerinin (2015) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisini öğrencilerle etkili iletişim kurmayan biri olarak ifade ettiği bulguyla, Kumral'ın (2009) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarını iletişimsiz ve küçümsemeyen kişiler olarak ifade ettiği bulguyla ve Demirtaş ve Çoban'ın (2014) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanı kavramını kayıtsız/duyarsız olarak ifade ettiği bulguyla çelişmektedir. Ancak Tortop (2013) ve Kumral'ın (2009) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarını iletişim kurulan, paylaşımcı ve alçakgönüllü kişiler olarak ifade ettiği bulgularla örtüşmektedir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Üniversite öğrencilerinin üniversiteye ve üniversite hocasına ilişkin algıları paralellik arz etmektedir. Ancak ülkemizde yükseköğrenim ve üniversite yönetimlerinin üniversitenin imajı ile ilgili yapacakları çalışmalarda genelde yeşil alan, bina sayısı, yurt hizmeti, laboratuvar olanakları vb. göstergelere yoğunlaştıkları görülmektedir. Oysa üniversitelerin imajı için, üniversite hocası imajına da odaklanmak gerekir.

Üniversite hocalarının öğretmen adaylarıyla kurdukları güçlü sosyal bağlar son derece önemlidir. Ancak lisans eğitimi sonunda üniversite hocasına ilişkin olumlu algılar içinde akademik birikim ve mesleki yeterlilik çok az yer almaktadır. Hatta olumsuz algılara ilişkin metaforların bir kısmı yetersiz bir öğretici kategorisindedir. Oysa öğrencilerin kişisel ve mesleki rehberlik kadar akademik yardım ve liderliğe de ihtiyacı vardır. Üniversite hocalarının öğrencilerle iletişimi güçlendirmek kadar kendilerini akademik olarak yetiştirmeye ve mesleki becerilerini geliştirmeye de çaba sarf etmelidir.

Unutulmamalıdır ki üniversite hocaları, öğretmen adaylarının gözünde bir modeldir. Literatürde de (Bahar, Güner vd. 2015) öğretmen adaylarının üniversite hocasına ilişkin algılarıyla ilgili metaforlarının önemli bir kısmının "model olarak öğretmen eğitimcisi" kategorisinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle üniversite hocası öğretmen adayı için mesleki "idol"dür. Ayrıca üniversite hocasına yönelik oluşan olumsuz algıların mesleki eğitim sürecine yansıyacağı da düşünüldüğünde, üniversite hocaları hakkında öğretmen adaylarının oluşturdukları olumsuz metaforların izlenmesi ve düzeltilmesi, öğretmen yetiştirme kalitesinin artırılması açısından oldukça önemlidir.

Öğretmen adaylarının üniversite hocasına ilişkin başlangıçta olumsuz olan algılarının olumluya dönüştüğü ve olumlu algıların daha çok "olumlu kişisel özellikleriyle akıda kalan, sevgi dolu" kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bulguda hareketle, öğretmen adaylarının üniversite hocalarına yönelik sahip oldukları olumsuz algıla-

rı olumlu hale dönüştürmek için ders dışı ortamlarda da tarafların birbirleri hakkındaki düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edecekleri, iletişimlerini güçlendirecek sosyal aktiviteler düzenlemeleri önerilebilir.

Kaynaklar

Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: administration as building and renovation. *Journal of educational administration*, 37(1), 80-89.

Arslan, M. M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim- öğretim açısından incelenmesi. *Millî eğitim*, 171, 100-108.

Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*, Eskişehir.

Bahar-Güner, Ö., Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem eğitim ve öğretim dergisi*, 5(4), 419-444.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South african of education*, 29, 431-444.

Bozlk, M. (2002). The college student as learner: ınsight gained through metaphor analysis. *College student journal*, 36, 142-151.

Carlson, T. B. (2001). Using metaphors to enhance reflectivene among preservice teachers. *Journal of physical education, recreation and dance*, 72(1), 49-53.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve bilim*, 33 (147), 3-13.

Çelikten, m. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 21(2), 269-283.

Demirtaş, H., ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları (İnönü üniversitesi örneği). *Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 33(1), 113-143.

Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 9(3), 607-629.

Ekiz, D., ve Koçyiğit, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 21(2), 439-458.

Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumu. *Anadolu üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, (yayınlanmamış doktora tezi)*, Eskişehir.

Güner, N. (2013). Bir labirentte çıkış aramak mı? yoksa yeni ufuklara yelken açmak mı? on ikinci sınıf öğrencilerinden matematik öğrenmek ile ilgili metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 13(3), 1929-1950.

Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: kosova örneği. *e-journal of new world sciences academy*, 7(3), 885-897.

Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational research*, 38, 77-92.

Johnson, K. (2006). The millennial teacher: metaphors for a new generation. *pedagogy*, 6(1), 7-24.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmenlik kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 9(20), 471-484.

Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 22(1), 59-80.

Kemal, M. (2003). Budhist Türk çevresi eserlerinde metafor. *Ankara üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, (yayınlanmamış doktora tezi)*

Koç, E. (2014). sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*,15(1), 47-72.

Koşar, D. (2016). Öğretmen adaylarının üniversite ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *International online journal of educational sciences*,8(3),113-127.

Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*,1(25),92-102.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil.* İstanbul: Paradigma,

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage, California.

Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational theory*, 37, 219-227.

Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving ın organizational analys. *Administrative science quarterly*,25,606-622.

Nikitina, L., ve Furuoka F. (2011). Revisiting metaphors for education: a student's perspective. *Asia pacific education review*,12(2),311-318.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli eğitim dergisi*,182,36-56.

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 20(3), 27-358.

Özan, B. M., ve Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 21(2),106-126.

Özdemir, M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal eğitim bilimleri dergisi*, 5(3), 369-393.

Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*,19(2),295-322.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran üniversitesi Kırşehir eğitim fakültesi dergisi*, 8(2),55-69

Petrie, H. G., ve Oshlag, R. (1993). *Metaphor and learning, A. Ortony (ed), Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge university,

Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish studies*, 8(4), 1207-1220.

Polat, s., Apak, Ö., ve Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 14(2), 57-78.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 2(2), 135-155.

Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: a review e ay. *Teaching education*, 17(4),299-315.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55,459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 7(2),281-326.

Saban, A., ve Koçbeker, B. N. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*,6(2), 461-522.

Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet üniversitesi sosyal bilimler dergisi*,31(2), 125-140.

Silman, F. ve Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika birleşik devletleri okulları ve merkezi eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eğitim araştırmaları dergisi*, 23, 177-187.

Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership clasroom.*Management in education*, 24(3), 127-131.

Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: a norwegian perspective. *Journal of education for teaching aquatic insects*, 37(3), 337–349.

Stylianou, M., Kulinna, P. H., Cothran, D., ve Kwon, J. Y. (2013). Physical education teachers' metaphors of teaching and learning. *Journal of teaching in physical education*, 32, 22-45.

Thomas, L., ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and teacher education*,27,762-769.

Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European journal of teacher education*, 32(3), 225–238.

Tortop, H. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve bilim dergisi*, 3(2), 153-160.

Tsoukas, H. (1991). Atransformational view of metaphors in organizational science. *The academy of management review*, 16(3), 566-585.

Turhan, M., ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*,23(1),129-145.

Uslu, N., Kucakülah, A., ve Gür, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilim, bilim insanı ve öğretmen kavramlarına ilişkin metafor algılarının incelenmesi. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 5(1), 354-364.

Ünal, A., ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 7(2), 919-945.

Ünal, A., Yıldırım, A., ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi,* 23, 261-272.

Vadeboncoeur, J. A. ve Torres, N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: a focus on generative metaphors and dichotomie. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 24(1), 87-103.

Yaşar, Ş. ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 8(3), 13-23.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin yayınları,

Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011).Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(2), 92-109.

Yıldızlı, H., Acar-Erdol, T. A., Baştuğ, M., ve Bayram, K. (2018). Türkiye'de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve bilim dergisi*, 43(193), 1-43.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphorstudies. *Philosophy and education*, 22, 127-138.

Zians, A. W. (1997). A qualitative analysis of how experts use and interpret the kinetic school drawing technique. *Toronto: Canada Toronto university, (yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (207-230)

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ HARİTA VE YÖN OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN KAVRAMLARI ANLAMA DÜZEYLERİ VE KAVRAM YANILGILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Memet Kuzey[1], Yavuz DEĞİRMENCİ[2]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Bayburt, memetkuzey@bayburt.edu.tr , ORCID ID: 0000-0002-9866-8134.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Bayburt, ydegirmenci@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3417-1775.

Geliş Tarihi: 12.01.2019 **Kabul Tarihi:** 08.03.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön kavramları ile ilgili kavram anlama düzeylerini ve kavram yanılgılarını tespit etmektir. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören, 65'i kız ve 37'si erkek olmak üzere toplam 102 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların kavram anlama düzeylerinin zayıf olduğu, bazı kavramları tanımlama ve açıklamada zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada yer alan tüm kavramlara yönelik 1. sınıf öğrencilerinin anlama düzeyleri diğer sınıflara oranla daha düşük olduğu, 2. sınıfların ise diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonunda öğrencilerin kavram anlama ve kavram yanılgılarına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Harita ve Yön Okuryazarlığı Becerisi.

SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' UNDERSTANDING LEVEL AND MISCONCEPTIONS WITH REGARD TO THE MAP AND DIRECTION LITERACY

Abstract:

The aim of this study is to determine the concept understanding levels and misconceptions about social studies teacher candidates' map and direction concepts. This research was carried out with a total of 102 social studies teacher candidates, 65 of whom were female and 37 were male. The study was designed according to the qualitative research approach. Semi-structured forms of open-ended questions developed by the researchers were used to obtain the data. In the analysis of the data, content analysis technique was used. According to the findings obtained from the research, it was found that the participants' concept understanding levels were weak and they had difficulty in defining and explaining some concepts. However, it was found that the level of comprehension of the first year students for all the concepts in the study was lower than the other classes, and the second grade was higher than the other grade levels. In addition, some suggestions were made for students to understand the concept and misconceptions.

Key Words: Social Studies, Teaching of Social Studies, Map and Direction of Literacy Skill.

1. Giriş

İnsanlar faaliyetlerini mekân içerisinde gerçekleştirir (Tümertekin ve Özgüç, 2016), bu faaliyetleri gerçekleştirirken mekâna ait bilgileri haritalar ile görselleştirir ve yön kavramları ile de ilişkilendirirler. Harita ve yön kavramları; bireylerin mekân bilgilerini zihinlerinde anlamlandırıp, soyut mekânlar oluşturmalarında işlevsel görev yaparlar. Böylece gerçek mekân ile zihinsel mekân arasında bağlantıyı oluştururlar. Bu durum mekânın daha iyi algılanmasında ve insan faaliyetlerinin daha sağlıklı yürütülmesinde önemli bir rol oynar.

Harita okuryazarlığı, harita bilgilerinin ve becerilerinin kullanılmasıdır. Yön okuryazarlığı ise uzay ilişkileri içerisinde bir alanı belirli bir nesneye göre yön kavramları ile ilişkilendirip bulma-tarif etme yeteneğidir (Kuzey, 2016). Harita ve yön okuryazarlığı temel yaşam becerilerini içerir. Diğer bir ifade ile bireylerin günlük yaşantılarındaki mekânsal problemleri çözmeyi gerektiren bilgi ve becerileri kapsar. Bu durum karı-

şık ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreci hem somut ve anlaşılabilir hem de uygulanabilir bir duruma getirebilmek için harita ve yön okuryazarlığına ait temel kavramların bireylere kazandırılması gerekmektedir. Harita ve okuryazarlığı bireylere sosyal, ekonomik ve zaman olmak üzere birçok konuda fayda sağlayabilmektedir. Bununla birlikte harita ve yön okuryazarlığına sahip bireyler mekânsal problemleri çözme konusunda daha başarılı olacaklarından daha mutlu bir yaşam sürdürecekleri söylenebilir.

Düşüncenin temel taşı olan kavramlar, bireylerin dünyaya gelmesi ile başlayıp hayat boyu devam ettirdiği bilgi birikimleridir. Kavramlar; insan zihinde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bilgi yapılarıdır (Ülgen, 2004). Kavram, bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımıdır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Bireyler nesneleri benzer ve farklılıklarına göre birbirinden ayırır. Örneğin, göl, deniz, okyanus ve akarsu kütleleri ve biçimleri açısından değişebilen fakat ortak özellikleri ile zihinde oluşturulan imaj "su" olarak adlandırılır. Kavramlar bir kelime ile ifade edilir. Her bir kelime aynı dili konuşan insanlar arasında ortak sayılabilecek olan bir kavramla çok sıkı bir biçimde eşlenmiştir. Bu kelimeler kendi içerisinde kategorilere ayrılır. Örneğin "dağ" coğrafik bir terimdir ve yeryüzündeki şekillerden birinin adı olarak tanımlanarak dağ kelimesi ile ifade edilir (Akyol ve Temur, 2007).

Bireyler, kavramlar ile düşünür, iletişim kurar ve kendi zihinlerin yepyeni bir dünya oluştururlar. Kavramlar somut değil soyut düşüncelerdir; dış dünyada değil, bireylerin düşünce sistemlerinde yer alır. Bireylerin zihinlerinde kavramların oluşması amacıyla kavram öğretimi yapılırken bireyler de kavramları öğrenme ihtiyacı hissederler (MEB, 2005). Kavram öğrenme, örneklerinin benzer ve farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerinden genelleme yaparak öğrenilir. Kavram öğrenme çocukluk döneminde daha yoğun bir süreci içermektedir (Ülgen, 2004). Bu dönemde öğrenilen kavramlar hatalı, eksik, belirsiz ve ilkeldir. Çocuklara planlı bir şekilde kavram oluşturmayı öğretme, okul döneminde gerçekleşir. Okul ders programları bu çerçevede düzenlenir ve üst düzeyde kavram öğrenmeyi amaçlar (Senemoğlu, 1999). Bu kavramlar, gelecek öğrenmeleri sağlamak ve anlamlandırmak için öğrencilerin öğrenme deneyimlerini organize eden anahtarlar olarak düşünülmektedir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015).

Öğrencilerin hatalı, eksik öğrendikleri bilgiler ile belirli bir probleme yönelik doğru olmayan düşünceleri veya bilimsel olmayan bilgileri kavram yanılgılarını oluşturmaktadır (Yılar, 2007). Bu yanılgılar daha ileri öğrenmeler için temel oluşturacak bilimsel kabul edilen bir anlamayı engelledikleri için öğrencilerin birçok konuda yanlış kavramlara sahip olmalarına neden olabilir (Alkış, 2009). Bu nedenle düşüncenin temel taşları olan kavramlar, doğru ve bilimsel gerçeklere uygun olarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu nedenle 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kavram sınıf listesine, kavram öğretimine ve kavram yöntemlerine yer vermiştir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında harita ve yön okuryazarlığı ile ilişkilendirilebilecek bilgi, beceri, kavram ve değerler "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında verildiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında mekânı algılama, harita okuryazarlığı, harita kullanma ve konum analizi gibi becerilere ve bu beceriler ile ilişkilendirilebilecek anahtar kavramlara yer verilmiştir. 4. sınıf anahtar kavramlar; yön, anayön, arayön, pusula, kroki, doğal unsurlar, beşeri unsurlardır. 5. sınıf anahtar kavramlar; yerleşme, bölge, yön, yer, çevre, doğal ortam, beşeri ortam, iklim, hava olayı, hava durumu, doğal kaynaklardır. 6. sınıf anahtar kavramlar; beşeri ortam, bölge, coğrafi konum, çevre, doğal kaynaklar, doğal ortam, iklim, kaynak, kıta, göç, nüfus, ölçek, yerleşme, yön kavramlarıdır. 7. sınıf anahtar kavramlar ise beşeri ortam, bölge, çevre, doğal kaynaklar, doğal ortam, göç, harita, iklim, nüfus, şehirleşme, turizm, ulaşım, vatan ve yerleşme gibi kavramlardan oluşmaktadır. Harita ve yön okuryazarlığına yönelik Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan, bu kavramlardan soyut, öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği; Demirkaya, Çetin ve Tokcan (2004), öğrencilerin çoğunun yön kavramlarını anlamadıklarını; Tuna, Demirci ve Gültekin (2012), Türk toplumunun yön ve konum belirlemede, yön tarif etmede yetersiz olduklarını; Solmaz ve Uzunöz (2009) ile Sönmez (2010), bireylerin harita becerilerine sahip olma düzeylerinin düşük olduğu; Kuzey (2016), öğrencilerin harita ve yön okuryazarlığını sahip bireylerin uygulamada genel olarak yetersiz olduklarını; Kızılçaoğlu (2007) bireylerin mekânsal algılama becerilerin gelişmediğini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte harita ve yön ile ilgili kavramlar günlük hayatımızda sıklıkla karşımıza çıkan ve yaşamda karşılığı olan kavramlardır. Bu kavramlar (*harita, ölçek, lejant, enlem ve boylam)* harita okuryazarlığıyla*, (yön, yön bulma, yön tarif etme, doğu, batı, güney ve kuzey)* yön okuryazarlığıyla ilgilidir. Bu kavramlara yer verilmesi kadar bu kavramları öğretecek öğretmen adaylarının da yeterli düzeyde bilgi ve beceri birikimine sahip olmaları da gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde kavramların öğretimi ve kavram yanılgılarına yönelik önemli çalışmaların yapıldığı (Platten, 1995; Harwood ve Mcshane, 1996; Akbaş, 2002: Turan, 2002; Demirkaya, Çetin ve Tokcan, 2004; Gautier, Deutsch, ve Rebich, 2006; Duman ve Girgin, 2007; Yılar, 2007; Alım, Özdemir ve Yılar 2008; Harrington, 2008; Alım, 2008; Akbaş, 2008; Kayacan, 2010; İncekara ve Kantürk, 2010; Akbaş, Uzunöz, Gençtürk, 2010; Pınar ve Akdağ 2012; Tuna, Demirci ve Gültekin, 2012; Akbaş ve Uzunöz, 2013; Akbaş, 2013; Bitlisli, 2014; Gümüş ve Avcı, 2016; Dove, 2016; Ünal ve Er 2017; Akkuş ve Kuzey 2018; Uzunöz, 2018) görülmektedir. Bu araştırmalarda öğrencilerin bazı coğrafya konularını veya bazı coğrafi kavramları anlamakta güçlük çektikleri ve kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Alım (2008), öğrencilerin yarıya yakının harita, ölçek ve lejant kavramlarını doğru anladıklarını, Kayacan (2010), enlem ve boylam kavramlarını karıştırdıklarını, Bitlisli (2014), harita, ölçek, paralel ve meridyen kavramlarını karıştırdıklarını tespit etmiştir. Ancak yapılan araştırmalarda harita okuryazarlığı ile ilgili kavram yanılgılarına farklı eğitim düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yön okuryazarlığı ile

ilgili kavram yanılgılarını ortaya koyan kapsamlı çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeylerinin ve kavram yanılgılarının belirlenmesi iyi ve nitelikli bir kavram öğretimi için gerekli görülmektedir. Bu açıdan nitelikli öğretmen yetiştirme çok yönlü bir konu olup eğitim sisteminin en önemli ögesidir (Kavcar, 2002). Dolaysıyla yapılan bu çalışma öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde yol gösterebileceği gibi ilgili literatüre de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için kavram öğretiminde rehberlik yapacak öğretmenlerin bu konuda bilgi, beceri ve tecrübe sahibi olması önemlidir. Çünkü öğretim programlarında yer alan kavramların doğru ve bilimsel yapılarına uygun olarak öğretilmesi, varsa kavram yanılgılarının ortadan kaldırılması eğitimin niteliği adına önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konumunda öncü olan eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının kavram düzeylerini ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarıp, daha donanımlı yetişmelerini sağlamak bu araştırmanın konusu açısından önemli görülmüştür. Araştırmada bu ana amaçla birlikte ayrıca şu alt sorulara da yanıtlar aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *"harita, lejant, ölçek, enlem, boylam"* gibi haritalarla ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *"yön, yön bulma, yön tarif etme, kuzey, güney, doğu, batı" gibi* yönlerle ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adayları belirlenen kavramlarla ilgili en çok hangilerini doğru veya yanlış olarak bilmektedirler?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yönlerle ilgili kavram yanılgıları nelerdir?
5. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yön kavramıyla ilgili olarak *"Şu an üniversite okuduğunuz şehir Türkiye'nin hangi yönündedir."* sorusuna verdikleri cevaplar nelerdir?

2. Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön becerilerine ilişkin yapılan bu çalışma nitel bir araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, derinlemesine betimleme, yorumlama ve katılımcıların bakış açılarının yer aldığı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği çalışmalar olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalar, araştırma probleminin incelenmesini içeren yorumlayıcı ve kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlar ve araştırmacılar, başkalarını anlama ve insanların günlük yaşamlarını nasıl yapılandırıp anlamlandırdıklarını inceler. Ayrıca nitel araştırmacılar insanların, sembollerin ve nesnelerin algılanmasına ve öznel dünyasına odaklanır

(Creswell, 2016; Berg ve Lune, 2015). İlgili literatürle birlikte araştırmanın doğası ve çalışmada cevabı aranan sorular dikkate alındığında bu desenin kullanılmasına karar verilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören toplam 102 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin veriler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu

Cinsiyet	Sınıf Düzeyleri						Toplam	
	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	35	66.03	19	63.33	11	57.89	65	63.72
Erkek	18	33.96	11	36.66	8	42.10	37	36.27

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunu n=65 (%63.72) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bununla birlikte grupta yer alan erkek öğrencilerin sayısı ise n=37 (%36.27) kişidir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının harita ve yön hakkında görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Simsek, 2011). Nitel görüşmelerin amacı, katılımcıların duyguları, düşünceleri, fikirleri ve davranışları gibi doğrudan gözlemlenemeyen şeylerin anlayışını sağlamaktır (Patton, 1990). Öğretmen adaylarının harita ve yön kavramlarına yönelik anlama düzeylerini ortaya koymak için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatürde ilgili çalışmalar incelendiğinde (Platten, 1995; Çoştu, Ayas ve Ünal, 2007; Alım, 2008; Akhan ve Kılıçoğlu, 2014) kavram anlama düzeylerini ortaya koymak ve kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Çalışmada verilerin değerlendirilmesinde ise Abraham ve diğ., (1992) tarafından belirlenen kavram anlama kategorileri kullanılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar "anlama", kısmen anlama", "yanlış anlama", "anlamama" ve "cevapsız" olmak üzere 5 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde kullanılan katılımcıların kavram anlama düzeylerine ilişkin değerlendirme ölçütleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcı cevaplarının analiz edilmesinde kullanılan kategoriler ve ölçütler

Anlama Düzeyleri	Puanlama Kriterleri
Anlama	Geçerliliği olan cevabın bütün yönlerini içeren cevaplar
Kısmen anlama	Geçerli olan cevabın genellikle bir yönünü içeren, fakat bütün yönlerini içermeyen cevaplardır
Yanlış anlama	Kavram yanılgısı içeren veya bilimsel olarak yanlış olan cevaplar
Anlamama	Soruyu olduğu gibi tekrarlama, ilgisiz, mantıksız ya da açık olmayan cevaplar
Cevapsız	Soruyu boş bırakma, bilmiyorum, fikrim yok gibi ifadelerin yer aldığı cevaplar

Katılımcılardan elde edilen veriler daha sonra tablo 2'deki kategori ve ölçütler de dikkate alınarak değerlendirilmiş ve sonuçlar tablolarda yüzde (%) ve frekans (f) şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliği için ise sosyal bilgiler eğitimcisi ve coğrafya eğitimcisinden oluşan iki farklı uzman görüşüne başvurulmuş. Araştırmacılar ile uzman görüşlerinin uyuşma oranına göre çalışmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Hesaplamada Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen (Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formül kullanılmış ve uyuşma oranı (%95) olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Araştırmada harita ve yön kavramlarıyla ilgili olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından elde edilen veriler, veri toplama aracında yer alan sorular da dikkate alınarak incelenmiş ve sonuçları bu bölümde sunulmuştur. Öğrencilerin "anlama", "kısmen anlama", "yanlış anlama", "anlamama" ve "cevapsız" kategorilerine göre düzeyleri yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Tablo 3'te sosyal bilgiler 1. sınıf öğrencilerinin kavram anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri

	Kavramlar	Anlama		Kısmen Anlama		Yanlış Anlama		Anlamama		Cevapsız	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal Bilgiler 1. Sınıf	**Harita**	13	24.5	18	33.9	21	39.9	1	1.8	-	-
	Lejant	24	45.2	19	35.8	4	7.5	1	1.8	5	9.4
	Ölçek	22	41.5	21	39.6	8	15.0	-	-	2	3.7
	Enlem	-	-	-	-	50	94.3	-	-	3	5.6
	Boylam	1	1.8	1	1.8	46	86.7	1	1.8	4	7.5
	Kuzey	3	5.6	7	13.2	37	69.8	-	-	6	11.3
	Güney	3	5.6	4	7.5	39	73.5	-	-	7	13.2
	Doğu	32	60.3	3	5.6	10	18.8	1	1.8	8	15.0
	Batı	26	49.0	3	5.6	13	24.5	-	-	10	18.8
	Yön	6	11.3	2	3.7	37	69.8	-	-	9	16.9
	Yön Bulma	4	7.5	21	39.9	16	30.1	1	1.8	11	20.7
	Yön Tarif Etme	2	3.7	21	39.9	19	35.8	-	-	11	20.7
	Bayburt	33	62.2	10	18.8	8	15.0	-	-	2	3.7
	Toplam	**169**	**24.4**	**130**	**18.8**	**308**	**44.6**	**5**	**0.7**	**78**	**11.3**

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenliği 1. sınıfların "lejant", "ölçek", "doğu", batı" kavramlarıyla ilgili olarak anlama düzeyleri daha yüksek düzeyde yer alırken, diğer kavramları anlama düzeyleri daha düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin "enlem", "boylam", "kuzey", "güney" ve yönlerle ilgili kavram yanılgılarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4'te sosyal bilgiler 2. sınıf öğrencilerinin kavram anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri

	Kavramlar	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal Bilgiler 2. Sınıf	**Harita**	20	66.6	7	23.3	3	10.0	-	-	-	-
	Lejant	17	56.6	7	23.3	4	13.3	-	-	2	6.6
	Ölçek	21	70.0	2	6.6	6	20.0	-	-	1	3.3
	Enlem	10	33.3	6	20.0	14	46.6	-	-	-	-
	Boylam	10	33.3	6	20.0	14	46.6	-	-	-	-
	Kuzey	10	33.3	12	40.0	4	13.3	-	-	4	13.3
	Güney	8	26.6	11	36.6	6	20.0	-	-	5	16.6
	Doğu	18	60.0	4	13.3	2	6.6	-	-	6	20.0
	Batı	18	60.0	4	13.3	2	6.6	-	-	6	20.0
	Yön	4	13.3	18	60.0	3	10.0	-	-	5	16.6
	Yön Bulma	10	33.3	12	40.0	3	10.0	-	-	5	16.6
	Yön Tarif Etme	8	26.6	16	53.3	1	3.3	-	-	5	16.6
	Bayburt	20	66.6	8	26.6	1	3.3	-	-	1	3.3
	Toplam	**174**	**44.6**	**113**	**28.9**	**63**	**16.1**	**-**	**-**	**40**	**10.2**

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenliği 2. Sınıf öğrencilerin 1. sınıflara oranla kavramları anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu, kavram yanılgılarının ise daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 5'te sosyal bilgiler 3. sınıf öğrencilerinin kavram anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri

	Kavramlar	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal Bilgiler 2. Sınıf	**Harita**	4	21.0	12	63.1	2	10.5	-	-	1	5.2
	Lejant	16	84.2	1	5.2	2	10.5	-	-	-	-
	Ölçek	17	89.4	1	5.2	1	5.2	-	-	-	-
	Enlem	2	10.5	1	5.2	16	84.2	-	-	-	-
	Boylam	2	10.5	3	15.7	14	73.6	-	-	-	-
	Kuzey	4	21.0	15	78.9	-	-	-	-	-	-
	Güney	-	-	16	84.2	2	10.5	-	-	1	5.2
	Doğu	12	63.1	6	31.5	1	5.2	-	-	-	-
	Batı	12	63.1	6	31.5	1	5.2	-	-	-	-
	Yön	1	5.2	10	52.6	8	42.1	-	-	-	-
	Yön Bulma	9	47.3	4	21.0	1	5.2	1	5.2	4	21.0
	Yön Tarif Etme	8	42.1	7	36.8	-	-	3	15.7	1	5.2
	Bayburt	10	52.6	8	42.1	1	5.2	-	-	-	-
	Toplam	**97**	**39.2**	**90**	**36.4**	**49**	**19.8**	**4**	**1.6**	**7**	**2.8**

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan 3. sınıfların "lejant", "ölçek", "doğu", batı" kavramlarıyla ilgili olarak anlama düzeylerinin 1. sınıflarda olduğu gibi daha yüksek olduğu görülürken, bazı kavramlarla ilgili olarak ta (enlem, boylam) yüksek düzeyde kavram yanılgısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Aşağıdaki tablolarda araştırmada yer alan kavramlarla ilgili katılımcıların (1, 2 ve 3. sınıflar için) kavram anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları verilmiştir.

Tablo 6. Harita kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Harita	37	36.2	37	36.2	26	25.4	1	0.9	1	0.9

Araştırmaya katılan tüm sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita kavramına vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, katılımcıların %36.2'si (n=37) anlama ve kısmen anlama (%36.2) düzeyinde cevap verdiği görülürken, katılımcıların %25.4'ünün

(n=26) harita kavramı konusunda kavram yanılgısına sahip oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının harita kavramına yönelik örnek ifadeleri ise şu şekildedir;

Anlama;

"Bir yerin kuşbakışı görünümünün belirli bir ölçek dâhilinde küçültülerek düzleme aktarılmasıdır." (S2-Ö1).

Kısmen anlama;

"Dünya üzerinde bir yerin düzleme aktarılmasıdır." (S3-Ö17).

Yanlış anlama;

"Bir bölgeyi gösteren alanların özelliklerini hangi bölgede ve hangi yönde olduklarını gösterir." (S1-Ö7).

Tablo 7. Lejant kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lejant	57	55.8	27	26.4	10	9.8	1	0.9	7	6.8

Katılımcıların "Lejant nedir?" sorusuna yönelik cevapların %55.8'i (n=57) anlama düzeyinde, %26.4'ü ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %9.8'i ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının lejant kavramına yönelik örnek ifadeleri ise şu şekildedir;

Anlama;

"Haritanın genellikle sağ alt köşesinde yer alır ve haritadaki işaretlerin ne anlama geldiğini ifade eder" (S1-Ö10).

Kısmen anlama;

"Haritaların alt kısmında yer alır ve harita hakkında bilgi verir." (S2-Ö5).

Yanlış anlama;

"Haritalarda yönü göstermek için kullanılır." (S3-Ö8).

Tablo 8. Ölçek kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ölçek	60	58.8	24	23.5	15	14.7	-	-	3	2.9

Katılımcıların "Ölçek nedir?" sorusuna yönelik cevapların %58.8'i (n=60) anlama düzeyinde, %23.5'i ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %14.7'si ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçek kavramına yönelik örnek ifadeleri ise şu şekildedir;

Anlama;

"Haritalarda kullanılan küçültme oranıdır." (S3-Ö2).

Kısmen anlama;

"Herhangi bir alanın haritaya çizilebilmesi için küçültmek yâda büyültmek." (S1-Ö5).

Yanlış anlama;

"Haritanın bir yerinin veya belirli bir alanın sayı ile gösterilmesidir."(S2-Ö29).

Tablo 9. Enlem kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Enlem	12	11.7	7	6.8	80	78.4	-	-	3	2.9

Katılımcıların "Enlem nedir?" sorusuna yönelik cevapların %11.7'si (n=12) anlama düzeyinde, %6.8'i ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %78.4'ü (n=80) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 9'a göre katılımcıların büyük çoğunluğunun enlem konusunda yanılgı içerisinde oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının enlem kavramına yönelik örnek ifadeleri ise şu şekildedir;

Anlama;

"Bir yerin ekvatora olan uzaklığının açı cinsinden değeridir." (S2-Ö21).

Kısmen anlama;

"Paralellerin saat ve dakika cinsinden gösterilmesidir." (S3-Ö19).

Yanlış anlama;

"Dünya üzerinde hayali olarak bildiğimiz, dünyayı yatay olarak eş parçalara bölen yatay çizgilerdir." (S1-Ö41).

Tablo 10. Boylam kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Boylam	13	12.7	10	9.8	74	72.5	1	0.9	4	3.9

Katılımcıların "Boylam nedir?" sorusuna yönelik cevapların %12.7'si (n=13) anlama düzeyinde, %9.8'i (n=10) ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %72.5'i (n=74) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 10'a göre katılımcıların büyük çoğunluğunun enlem kavramında olduğu gibi boylam kavramı konusunda da yanılgı içerisinde oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının boylam kavramına yönelik örnek ifadeleri ise şu şekildedir;

Anlama;

"Bir yerin başlangıç meridyenine göre uzaklığının açı cinsinden değeridir." (S2-Ö11).

Kısmen anlama;

"Herhangi bir noktadan geçen meridyen dairesinin Greenwich'e olan uzaklığını ifade eder." (S3-Ö6).

Yanlış anlama;

"Dünyayı dikine olarak bölen hayali çizgilere denir." (S1-Ö51).

Tablo 11. Kuzey kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kuzey	17	16.6	34	33.3	41	40.1	-	-	10	9.8

Katılımcıların ana yönlerden biri olan "Kuzey nedir?" sorusuna yönelik cevapların %16.6'sı (n=17) anlama düzeyinde, %33.3'ü (n=34) ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %40.1'i (n=41) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 11'e göre katılımcıların yarıya yakını kuzey kavramına yönelik anlama ve kısmen anlama düzeyinde cevaplar verirken, diğerleri ise yanlış anlama ve cevap verememe düzeyinde kalmıştır. Öğretmen adaylarının kuzey kavramına yönelik örnek ifadeleri ise şu şekildedir;

Anlama;

"Güneşin doğduğu noktayı sağımıza aldığımızda önümüzde olan yer kuzeydir." (S1-Ö37)

Kısmen anlama;

"Dünya üzerinde yukarıda kalan kısımlardır." (S2-Ö21).

Yanlış anlama;

"Yükseltinin arttığı doğrultuya bakan yamaçtır." (S1-Ö50).

Tablo 12. Güney kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Güney	11	10.7	31	30.3	47	46.0	-	-	13	12.7

Katılımcıların ana yönlerden biri olan "Güney nedir?" sorusuna yönelik cevapların %10.7'si (n=11) anlama düzeyinde, %30.3'ü (n=31) ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %46.0'ı (n=47) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 12'ye göre katılımcıların yarıya yakını kuzey kavramında olduğu gibi güney kavramında da kavram yanılgısı içerisinde oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının güney kavramına yönelik örnek ifadeleri ise şu şekildedir;

Anlama;

"Güneşin doğduğu tarafa sol kolumuzu uzattığımızda yüzümüz güneyi gösterir." (S2-Ö15).

Kısmen anlama;

"Ekvatorun alt kısımları güneyi ifade eder." (S1-Ö2).

Yanlış anlama;

"Alt kısımda yer alan yerleri gösterir." (S1-Ö1).

Tablo 13. Doğu kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğu	62	60.7	13	12.7	13	12.7	1	0.9	14	13.7

Katılımcıların ana yönlerden biri olan "Doğu nedir? Açıklayınız" sorusuna yönelik cevapların %60.7'si (n=62) anlama düzeyinde, %12.7'si (n=13) ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %12.7'si (n=13) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 13'e göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun doğu kavramına yönelik cevaplarının anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının doğu kavramına yönelik örnek ifadeleri ise şu şekildedir;

Anlama;

"Güneşin doğduğu yerdir." (S3-Ö13).

Kısmen anlama;

"Bulunduğumuz noktaya göre doğuda kalan yer." (S3-Ö7).

Yanlış anlama;

"Kişinin sağ tarafını ifade eder ve o yöne doğu deriz." (S1-Ö15).

Tablo 14. Batı kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Batı	56	54.9	13	12.7	16	15.6	-	-	16	15.6

Katılımcıların ana yönlerden biri olan "Batı nedir? Açıklayınız" sorusuna verdikleri cevapların %54.9'u (n=56) anlama düzeyinde, %12.7'si (n=13) ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %15.6'sı (n=16) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 14'e göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun doğu kavramında olduğu gibi batı kavramına yönelik cevaplarının çoğunlukla anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının batı kavramına yönelik örnek ifadeleri ise şu şekildedir;

Anlama;

"Güneşin battığı yer olarak tanımlanabilir." (S2-Ö18).

Kısmen anlama;

"Bulunduğumuz yere göre batıda kalan yer." (S3-Ö6).

Yanlış anlama;

"Herhangi bir bölgenin sol tarafını ifade eder." (S1-Ö14).

Tablo 15. Yön kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yön	11	10.7	30	29.4	48	47.0	-	-	14	13.7

Katılımcılara yön becerisiyle ilgili yöneltilen sorulardan biri de "Yön nedir? Açıklayınız" sorusudur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların %10.7'si (n=11) anlama düzeyinde, %29.4'ü (n=30) ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %47.0'si (n=48) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 15'e göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yön kavramı doğru bir şekilde açıklayamadıkları, %13.7' (n=14) sinin ise bu soruya yanıt veremedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının yön kavramına yönelik örnek ifadeleri şu şekildedir;

Anlama;

"Yön taraftır. Yani gidilecek yeri veya rotayı ifade eder." (S1-Ö44).

Kısmen anlama;

"Yer bulmada herhangi bir yerin belirtilmesi." (S2-Ö9).

Yanlış anlama;

"Bir yerin nerede olduğunu gösteren sembolleştirilmiş işaretlerdir." (S1-Ö1).

Tablo 16. Yön bulma kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yön Bulma	23	22.5	37	36.2	20	19.6	2	1.9	20	19.6

Katılımcılara yön becerisiyle ilgili yöneltilen diğer bir soruda "Yön bulma nedir? Açıklayınız" sorusudur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların %22.5'i (n=23) anlama düzeyinde, %36.2'si (n=37) ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %19.6'sı (n=20) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 16'ya göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun bu soruya anlama ve kısmen anlama düzeyinde cevap verdikleri, %19.6'sı (n=20) ise bu soruya herhangi bir yanıt veremedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının yön bulma kavramına yönelik örnek ifadeleri şu şekildedir;

Anlama;

"Belirli araçlar kullanarak bulunduğumuz yerin hangi yönde olduğunun belirlenmesidir." (S2-Ö19).

Kısmen anlama;

"Güneşin konumuna göre bulunduğumuz noktayı ifade edebiliriz." (S3-Ö5).

Yanlış anlama;

"Herhangi bir yeri bulmak için yönleri gösteren sembollerdir." (S1-Ö46).

Tablo 17. Yön tarif etme kavramına yönelik cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yön Tarif Etme	18	17.6	44	43.1	20	19.6	3	2.9	17	16.6

Katılımcılara yön becerisiyle ilgili yöneltilen diğer bir soruda da "Yön tarif etme nedir? Açıklayınız" sorusudur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların %17.6'sı (n=18) anlama düzeyinde, %43.1'i (n=44) ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %19.6'sı (n=20) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 17'ye göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun bu soruya anlama ve kısmen anlama düzeyinde cevap verdikleri, ancak %16.6'sının (n=17) ise bu soruya herhangi bir yanıt veremedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının yön tarif etme kavramına yönelik örnek ifadeleri şu şekildedir;

Anlama;

"Bir kişiye gideceği yönü coğrafi koordinatları da kullanarak açıklamaktır." (S3-Ö4).

Kısmen anlama;

"Herhangi bir yerin nerede bulunduğunu söylemek." (S2-Ö11).

Yanlış anlama;

"Bilinmeyen bir yerin bilen kişiler tarafından söylenmesi veya açıklanmasıdır." (S2-Ö4).

Tablo 18. Şuan üniversite okuduğunuz şehir Türkiye'nin hangi yönündedir sorusuna verilen cevaplar

Kavram	Anlama		Kısmen anlama		Yanlış anlama		Anlamama		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bayburt	63	61.7	26	25.4	10	9.8	-	-	3	2.9

Katılımcılara yön becerisiyle ilgili yöneltilen diğer bir soruda da "Şuan üniversite okuduğunuz şehir Türkiye'nin hangi yönündedir." sorusudur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların %61.7'si (n=63) anlama düzeyinde, %25.4'ü (n=26) ise kısmen anlama düzeyinde gerçekleşirken, %9.8'i (n=10) ise yanlış anlama düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 18'e göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun bu soruya anlama ve kısmen anlama düzeyinde cevap verdikleri, ancak %2.9'unun (n=3) ise bu soruya herhangi bir yanıt veremedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilgili soruya yönelik örnek cevapları şu şekildedir;

Anlama;

"Şuan üniversiteyi okuduğumuz şehir olan Bayburt Kuzey Doğu'da yer alır." (S1-Ö1,Ö4,Ö19,Ö28,Ö44; S2-Ö3,Ö17,Ö30; S3-Ö6,Ö14,Ö16)

Kısmen anlama;

"Şuan üniversiteyi okuduğumuz şehir olan Bayburt Karadeniz'in doğusunda yer alır" (S1-Ö8,Ö10)

Yanlış anlama;

"Şuan üniversiteyi okuduğumuz şehir olan Bayburt Doğu Anadolu'da yer alır" (S2-Ö25; S3-Ö8) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Aşağıda araştırmaya konu olan kavramlarla ilgili katılımcılar tarafından en çok doğru ve yanlış olarak tanımlanan kavramlar verilmiştir.

Tablo 19. En çok doğru tanımlanan kavramlar

Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Doğu	62	60.7
Ölçek	60	58.8
Lejant	57	55.8
Batı	56	54.9
Harita	37	36.2

Tablo 19'a göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenliği (1, 2, ve 3. sınıf) öğrencileri harita ve yön becerilerine yönelik sırasıyla doğu (%60.7), ölçek (%58.8), lejant (%55.8), batı (%54.9) ve harita (%36.2) gibi bazı kavramları daha iyi tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 20. En çok yanlış tanımlanan kavramlar

Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Enlem	80	78.4
Boylam	74	72.5
Yön	48	47.0
Güney	47	46.0
Kuzey	41	40.1

Araştırmada katılımcılar bazı kavramları daha iyi oranda doğru tanımlarken (tablo 19), pek çok kavrama yönelikte yüksek düzeyde kavram yanılgısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Tablo 20'ye göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenliği (1, 2, ve 3. sınıf) öğrencileri harita ve yön becerilerine yönelik sırasıyla enlem (%78.4), boylam (%72.5), yön (%47.0), güney (%46.0) ve kuzey (%40.1) gibi bazı kavramları ise doğru olarak tanımlayamadıkları yani kavram yanılgısı içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya ilişkin elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak "doğu", "ölçek", "lejant" "batı" kavramlarını anlama düzeyleri orta; "harita", "enlem", "boylam", kuzey", güney", yön", "yön bulma", yön tarif etme" kavram düzeyleri ise düşük düzeyde anladıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin Bayburt ilinin konumuna ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise bu soruyu orta düzeyde anladıkları görülmektedir.

Öğretmen adayların en çok doğru cevap verdikleri "batı", doğu" kavramlarının günlük hayatta somut bir karşılığının olması bu kavramları daha anlaşılır kıldığı düşünülmektedir. Bu kavramların gün içerisinde "Güneş" 'in doğuş ve batışı ile ilişkilendirilmesi bu durumun bilinirliğini ön plana çıkarttığı varsayılmıştır. Öğrencilerin öğrenim yaşamlarını sürdükleri Bayburt ilinin konum ile ilgili yanıtlarının aslında istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Çünkü araştırmaya katılan katılımcıların öğretmen adayı olması, eğitim düzeyinin yüksek olması ve yaşanılan il olması gibi nedenlerden dolayı bu soruya verilen cevaplar yeterli düzeyde görülmeyebilir. Bu durum genel olarak toplumun yönleri bilme, anlama ve yorumlayıp, uygulamaya yeterli düzeyde önem vermediklerinin bir kanıtı olarak da düşünülebilir. Bu sonuç, Tuna ve diğ. (2012) tarafından yürütülen "Temel Coğrafi Bilgi ve Beceriler Toplumda Ne Ölçüde Kullanılıyor? Yön, Konum ve Harita Becerilerinde Mevcut Durum Analizi" adlı çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. İlgili araştırmada araştırmacılar, toplumunun yön bulma becerisinin düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Akbaş (2013) "Coğrafya ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi ve Kavram Yanılgıları Hakkındaki Görüşleri" adlı çalışmasında öğrencilerin günlük yaşamda tecrübeleri ve deneyimleri sonucu kazandıkları bilgiler, günlük hayatta karşılaşılan, bilinen olayları içeren kavramlar hakkında bilgi sahibi oldukları görüşü ile örtüşmektedir.

Bayburt ilinin konumu ile ilgili sonuç İncekara ve Kantürk (2010) tarafından yürütülen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Haritalarla İlgili Temel Görüşleri ve Harita Kullanımına Yönelik Yaklaşımları" isimli çalışmada "il" değişkeni ile ilgili elde edilen sonuçla örtüşürken Tuna ve diğ. (2012)'nin yaptığı çalışmada toplumun harita üzerinde bulunduğu konumu göstermede başarısız olduğu sonucuyla da farklılaştığı görülmektedir. Akbaş (2002)'ın "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları" adlı çalışmasında Öğrencilerin Türkiye'nin özel konumunu haritada üzerinde açıklamada yetersiz kaldıkları görüşü ile örtüşmemektedir. Bu sonuca eğitim düzeyinin etki ettiği düşünülmektedir.

Pınar ve Akdağ (2012)'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İklim, Rüzgâr, Sıcaklık, Yağış, Erozyon, Ekoloji ve Harita Kavramlarını Anlama Düzeyi" adlı çalışmasında "harita" kavramına ilişkin elde ettiği sonuçlar ile bu araştırmadaki "harita" kavramı sonucu birbirini destekler niteliktedir. Meridyen ve paralele kavramlarıyla ilgili olarak ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, Ünal ve Er (2017)'in "Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi" çalışmasında öğretmen adaylarının, sosyal bilgilerde coğrafya disipliniyle ilgili öğretimi zor olan soyut kavram olarak en fazla meridyen ve paralel kavramlarını belirttikleri görüşü ile benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok "enlem", boylam", yön", güney" ve "kuzey" kavramlarını yanlış anladıkları görülmüştür. Akkuş ve Kuzey (2018) "Ortaokul Öğrencilerinin Harita ve Yön Okuryazarlığını Günlük Hayata Aktarabilme Durumları Üzerine Bir İnceleme" adlı çalışmasında öğrenciler enlem-paralel, boylam-meridyen kavramlarını karıştırdıkları sonucuyla örtüşmektedir. Benzer bir şekilde Alım (2008) yaptığı çalışmasında, enlem ve paralel kavramlarının genellikle öğrenciler tarafından karıştırılan kavramlar içerisinde olduğunu belirtmiştir. Kayacan (2010) öğrencilerin en çok karıştırdıkları kavramlar arasında enlem-paralel ve boylam-meridyen olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Akbaş (2013) öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin en çok karıştırdıkları kavramlardan biri enlem-boylam ve yön kavramları olduğunu belirlemiştir. Demirkaya, Çetin, Tokcan (2004) İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yön Kavramı Öğretiminde kullanabilecek Metotlar adlı çalışmasında öğrencilerin ana yön kavramlarının uygulanmasında yukarının kuzey ve aşağının güney olduğu sabit fikrini benimsediklerini belirtmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarında da belirgin bir şekilde ortaya çıktığı sonucuyla da örtüşmektedir.

Akbaş (2013) çalışmasında öğretmenlerin, lise öğrencilerinde kavram yanılgılarının; kavramlar hakkında ön bilgilerinin eksik olarak okula geldikleri, ezbere dayalı öğrenme gerçekleştirdikleri, öğrenme ihtiyacı hissetmedikleri ve hayatla ilişkilendirmede başarısız oldukları gibi nedenleri belirlemiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin ölçek, harita, paralel ve merdiyen kavramlarını zor öğrendiklerini, bu sebeple enlem ve boylam gibi birçok kavramı karıştırdıkları sonucuyla da örtüşmektedir. Uzunöz (2018) "Conceptual Teaching Based on Scientific Storyline Method and Conceptual Hangi Texas: Latitude-Parallel Concepts" adlı çalışmada enlem ve boylam kavramlarının karıştırıldığını belirlemiştir. Alım, Özdemir ve Yılar (2008) "5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Coğrafya Kavramlarını Algılama Düzeyleri" adlı çalışmalarında öğrencilerin kavramları ve özelliklerini birbiriyle karıştırdıklarını, kavramlar ile ilgili bilimsel doğrulara uymayan birçok yanlış anlamaya sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Gümüş ve Avcı (2016) "Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Coğrafya İle İlgili Kavramları Anlama Düzeyleri, Bu Kavramlara İlişkin Yanılgıların Belirlenmesi" adlı araştırmasında öğrencilerin büyük bir bölümünün sosyal bilgiler dersi içinde verilen coğrafi kavramları anlamada ve ifade etmede zorluk çektikleri, araştırmaya konu olan kavramlarla ilgili bilgi düzeylerinin farklılık gösterdiği ve genel olarak düşük olduğu, birçoğunun da kavram yanılgısına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Duman ve Girgin (2007) tarafından yürütülen "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Harita Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmada öğrencilerin okullarda harita uygulamalarına yeterince yer verilmediği görüşünde olduklarını belirlemişlerdir. Bu çalışma sonucu ile Bitlisli (2014)'nin "6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Yeryüzünde Yaşam Ünitesinde Geçen Coğrafi Kavramları Algılama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları (Bayburt Örneği)" adlı çalışma sonucu karşılaştırıldığında ulaşılan bulgular ölçek kavramı sonucuyla farklılaşırken, harita, paralel ve meridyen kavramlarına ilişkin sonuçlar ile de örtüştüğü görülmektedir.

Harita kavramının ölçek ve lejant kavramına göre anlama düzeyinin daha düşük olması ve bu kavramların harita kavramından daha anlaşılır olması harita kavramının ölçek, kuşbakışı ve düzlem gibi özellikleri bünyesinde barındırmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ölçek ve lejantın anlama düzeylerinin yeterli olmasının görsel olarak haritalarda belirtilmesi ve öğretmenlerin bir haritayı nasıl okunabileceğinin öğretilmesine bağlanabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarına bakıldığında;

Birinci sınıf öğretmen adaylarının yön kavramlarından doğu ve batı kavramlarını orta düzeyde anladıkları; lejant, ölçek ve harita kavramlarını düşük düzeyde; yön, yön bulma, kuzey, güney, yön tarif etme enlem ve boylam kavramlarını çok düşük düzeyde anladıkları görülmüştür. Bayburt ilinin konum bilgisinin orta düzeyde anlamlandırdıkları belirlenmiştir. Birinci sınıfların en fazla kavram yanılgısı yaşadıkları kavramlar enlem, boylam, güney, kuzey ve yön kavramları olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci sınıf öğretmen adaylarının ölçek, harita, doğu, batı ve lejant kavramlarını orta düzeyde; enlem, boylam, kuzey, yön bulma, güney, yön tarif etme kavramlarını düşük düzeyde; yön kavramını ise çok düşük düzeyde anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bayburt ilinin konum bilgisini ise orta düzeyde anladıkları görülmektedir. İkinci sınıfların en fazla kavram yanılgısı yaşadıkları kavramlar enlem ve boylam kavramları olduğu sonucuna varılmıştır. Kavram yanılgısının diğer sınıflara göre düşük çıkmasının nedenleri arasında ikinci sınıf güz döneminde harita bilgisi dersinin etkili olduğu düşünülmüştür. Üçüncü sınıf öğretmen adayları ölçek, lejant kavramları çok yüksek düzeyde; doğu, batı kavramlarını orta düzeyde; yön bulma, yön tarif etme kavramları düşük düzeyde; harita, enlem, boylam, kuzey, yön kavramlarını ise çok düşük düzeyde anladıkları görülmektedir. Bayburt ilinin konum bilgisinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü sınıfların en fazla kavram yanılgısı yaşadıkları kavramlar enlem, boylam kavramları olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı harita ve yön kavramlarıyla ilgili olarak kavram anlama düzeylerinin farklılık gösterdiği ve kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bazı kavramlar orta ve iyi düzeyde anlaşılırken, bazı kavramlar ise düşük düzeyde anlaşıldığı görülmüştür. Özellikle araştırmaya konu olan yön kavramlarıyla ilgili katılımcıların anlama düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Bu durumun oluşmasında kavramların soyutluğu, bazı kavramların günlük hayatta somut örneklerinin olmayışı ve öğretim sürecinde yeterli uygulamanın olmamasının etki ettiği düşünülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin eğitim süreçlerinde harita ve yön becerilerinin geliştirilmesi, bu kavramlara yönelik yanılgılarının azaltılması adına çeşitli uygulama ve etkinliklerin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde derslerle ilgili temel kavramların verilmesi ve özellikle bu temel kavramlar ile ilgili uygulamaya dönük çalışmalar, oyunlar, gerçek yaşam deneyimleri, oryantiring (haritalar yardımıyla yön bulmayı içeren ve zamana karşı yapılan bir spor) ve geocaching gibi oyunlara ve sınıf dışı etkinliklere yer verilebilir.

Kaynaklar

Abraham., M.R., Gryzyboeski, E.B., Renner, J.W. ve Marek, A.E. (1992). Understanding and misunderstanding eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks, *Journal of research in science teaching*, 29, 105-120.

Akbaş, Y. (2013). Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimi ve kavram yanılgıları hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 15 (2), 251-278.

Akbaş, Y. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları.* Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbaş, Y. (2008). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin iklim konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbaş, Y. ve Uzunöz, A. (2013). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin nem kavramıyla ilgili yanılgılarını gidermede kavramsal değişim yaklaşımının etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi 21(2)*, 523-542.

Akbaş, Y. ve Uzunöz, A. (2011). Kavramsal değişim yaklaşımına dayalı coğrafya öğretimi: bir uygulama örneği. *Education Sciens, 6(2)*, 1659-1678.

Akbaş, Y. Uzunöz, A. ve Gençtürk, E. (2010). High school 9th grade students' understanding level of conceptions related to atmosphere and misconceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences 9*, 1699-1704.

Akhan, N. E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında yer alan ekonomi kavramlarını anlama düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (2).

Akkuş, Z. ve Kuzey, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları üzerine bir değerlendirme. Milli Eğitim Dergisi* 47 (218), 201-234.

Akyol, H. ve Temur, T. (2007). *Kelime hazinesinin geliştirilmesi. İlköğretimde Türkçe öğretimi.* (Ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Alım, M. (2008). Öğrencilerin lise coğrafya öğretim programında yer alan yer yuvarlağı ve harita bilgisi ünitelerindeki bazı kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 166-179.

Alım, M., Özdemir, Ü., ve Yılar, B. (2008). 5. Sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını algılama düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 11(1), 152-162.

Alkıs, S. (2009). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 67-90). Ankara: Pegem Akademi.

Berg, B.L. ve Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Aydın H. (Çeviri Ed.) Konya: Eğitim kitabevi.

Bitlisli, N. (2014). *6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanılgıları (Bayburt Örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Giresun.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel , F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çeviri Ed.). Ankara: Siyasal.

Çoştu, B., Ayas, A. ve Ünal, A. S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* 15 (1), 123-136.

Demirkaya, H., Çetin, T. ve Tokcan, H. (2004). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yön kavramı öğretiminde kullanılabilecek metotlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (3)*, 39-70.

Dove J. (2016). Reasons for misconceptions in physical geography. Geography, 101(1), 47-53.

Duman, B. ve Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri, *Doğu Coğrafya Dergisi,* 12(17), 185-202.

Gautier, C., Deutsch, K., ve Rebich, S. (2006) Misconceptions about the greenhouse effect. *Journal of Geoscience Education*, 54, 386–395.

Gümüş, N. ve Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarının belirlenmesi. *İnternational Journal of Social Science 47*, 191-206.

Harrington, J. (2008) Misconceptions: Barriers to ımproved climate literacy, *Physical Geography,* 29(6), 575-584.

Harwood, D. ve Mcshane, J. (1996). Young Children's understanding of nested hierarchies of place relationships, *International Research in Geographical and Environmental Education,* 5(1). 3-29.

İncekara, S. ve Kantürk, G. (2010,). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşleri ve harita kullanımına yönelik yaklaşımları. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 21, 240-257.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde dal Öğretmeni yetiştirme. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Dergisi 35(1-2)*, 1-14.

Kayacan, Z. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla ilgili kavram yanılgıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kızılçaoğlu, A. (2007). Harita becerilerine pedagojik bir bakış. Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 341-358.

Kuzey, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön okuryazarlığı üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum. *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* London: Sage.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods (2nd Ed.).* London: Sage Publications.

Pınar, A., ve Akdağ, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim, rüzgâr, sıcaklık, yağış, erozyon, ekoloji ve harita kavramlarını anlama düzeyi. İlköğretim *Online*, 11(2), 530-542.

Platten, L. (1995). Taking Geography: an ınvestigation ınto young children's understanding of geographical terms. part 1. *International journal of early years' education,* 3 (1), 74-91.

Seefeld, C., Castle, S., ve Falconer, R. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi.* (Çev. Ed. S. C. Keskin). Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (1999). *Öğrenme ürünleri ve eğitimi.* Burdur: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Solmaz, F. ve Uzunöz, A. (2009). Coğrafya öğretiminin davranışsal amaçlarına ortaöğretim coğrafya öğretmenleri ve öğrencilerin ulaşma düzeyi hakkındaki Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 38 (184), 161-174.

Sönmez, Ö. F. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü. Ankara.

Tuna, F. Demirci, A. ve Gültekin, N. (2012). Temel coğrafi bilgi ve beceriler toplumda ne ölçüde kullanılıyor? Yön, konum ve harita becerilerinde mevcut durum analizi. 42 (195). *Milli Eğitim Dergisi*, 211-227.

Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 22(2)*, 67-84.

Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2016). *Beşeri coğrafya insan, kültür, mekân, (16. Baskı)* . İstanbul: Çantay kitabevi.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük.* Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.

Uzunöz, A. (2018). Conceptual teaching based on scientific storyline method and conceptual change texts: latitude-parallel concepts. *International Journal of Higher Education 7(1)*, 32-50.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuramlar ve uygulamalar.* Ankara: Nobel Yayınları.

Ünal, F. ve Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1 (1), 6-24.

Yılar, B. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafi kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. Yayınlanmamış doktora tezi. *Erzurum. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (231-243)

2018 GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KAZANIMLARIN UYGULANABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İbrahim Halil YURDAKAL[1]

1 Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, Denizli, iyurdakal@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000 0002 6333 5911.

Geliş Tarihi: 26.10.2018 **Kabul Tarihi:** 16.04.2019

Öz: Görsel sanatlar dersi öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ses, resim vb. nesneler ile anlatmalarını sağlayan bir ders olmakla birlikte sanatsal bakış açısı kazandırması bakımından da önemlidir. Görsel sanatlar dersi ilkokul 1. sınıftan ortaokul 8. sınıfa kadar müfredatlarda yer alan bir ders olmakla birlikte, haftalık ders saati sadece birdir. Bireyin zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişiminde önem arz eden bir dersin haftalık ders saatinin haftada bir saat olması düşündürücüdür. Görsel sanatlar dersi programının en önemli noktalarından birisi de kazanımlardır. Öğrencin elde etmesi istenilen bilgi ve becerileri belirten kazanımların uygulanabilir olması programın etkililiği bakımından önemlidir. Bu kapsamda, bu araştırmada 2018 yılında güncellenen görsel sanatlar öğretim programında yer alan 1-4. sınıfların kazanımların uygulanabilirlik derecesi ölçülmüştür. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmada 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan kazanımlar 10 görsel sanatlar öğretmeni, 10 sınıf öğretmeni ve 5 resim-iş öğretmenliği ABD da görev yapan akademisyen tarafından incelenmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan "kazanım uygulanabilirlik çizelgesi" kullanılmıştır. Her bir kazanım için 20 öğretmen ve 5 akademisyenden görüş alınarak görüş birliği yüzdesi hesaplanmış ve kazanımların uygulanabilirlikleri % ile belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 1-4. sınıfların tamamında hazırlanan kazanımların büyük bir çoğunluğunun öğrenci düzeyine uygun olmadığı, özellikle soyut düşünme becerisi içeren kazanımların ilkokul 1-2. sınıflarda uygulanamayacağı, 4. sınıf kazanımlarının diğer sınıflara göre öğrenci düzeyine daha uygun olduğu söylenebilir.

Anahtar kavramlar: Sanat eğitimi, görsel sanatlar, öğretim programı, ilkokul

INVESTIGATION THE APPLICABILITY OF ACHIEVEMENTS IN THE 2018 VISUAL ARTS TEACHING PROGRAM

Abstract:

Visual arts lesson enables explain students' feelings and thoughts with sound, Picture and so on, it is also important in terms of giving an aesthetic and artistic perspective. Visual Arts is a lesson in the curriculums from the 1st grade to the 8th grade of the primary school, but the weekly course hour is only one. It is thought-provoking that a lesson which is of great importance in the development of the mental, emotional and psycho-motor skills of the individual is one of the weekly course hours. One of the most important points of the visual arts course program is the achievements. It is important in terms of the effectiveness of the program that the achievements that indicate the knowledge and skills required to be obtained by the student are available. In this context, in this research, 1.- 4. Grade the visual arts curriculum'-which was updated in 2018-applicability of the achievements of the classes was measured. The research is structured with qualitative research patterns. In the study, the achievements in the visual arts curriculum of 2018 were examined by 10 visual arts teachers, 10primary school teachers and 5 academicians. In the study, "achievement applicability chart" prepared by the researcher was used to collect the data. For each acquisition, 20 teachers and 5 academicians were interviewed and the percentage of consensus was calculated and the applicability of the achievements was indicatedwith %. According to the results of the research 1-4. most of the achievements prepared in the entire grades are not suitable for the student level, especially the discrete thinking skills are acquired in the primary school 1-2were not practicable. It can be said that 4. Grade achievements cannot be applied in classes and it is more suitable to the level of students than other classes.

Keyword: Art education, visual art, curriculum, primary school.

Giriş

Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve kaliteli bir hayat yaşaması için iyi bir eğitim-öğretim alması gerekmektedir. Bu sebeple kişilerin hayattan doyum almalarını sağlamada ve hedeflenen insan profiline ulaşmada ülkeler belirli ölçütler dâhilinde eğitim programları oluştururlar. Bu programların oluşturulmasında iç ve dış etmenler etkili olmaktadır. Ülke içinde yer alan anayasa, yasa gibi yasal metinler, kültür, tarihi

amaçlar ve bireylerin özellikleri programların hazırlanmasındaki iç etmenlerdir. Dış etmenler ise eğitim felsefesi, teknolojik ve bilimsel gelişmeler ile UNICEF, UNESCO ve WHO gibi uluslararası kuruluşlardır. Ülkeler öğretim programlarını oluştururken iç etmenler ile çelişmemek kaydıyla dış etmenleri de göz önüne alarak program geliştirme süreçlerini tamamlarlar. Öğretim programları tüm dünyada eğitim alanında en çok üzerinde çalışılan sorunların başında gelmektedir (Su, 2012: 153). Bu kapsamda birçok ülkede öğretim programlarının hazırlanması için belirli komisyonlar kurulmaktadır. Bu komisyonlar iç ve dış etmenlerden gelen dönütler ile birlikte belirli aralıklarla bilgi çağına uyum gerekçesiyle programları güncellemektedir.

Program geliştirme (curriculum) kökeni Latinceye dayanan bir kavramdır. Eisner (1994) programın kökeninin latince "currerer" den geldiğini ve anlamının işleyiş-ders işleyişi olduğunu öne sürmektedir. Öğretim programı Pratt'a (1994) göre öğrenme ve öğretme sürecinin ilerlemesi için yapılan plandır. Marsh (1997) ise öğretim programını okul rehberliğinde öğrencilerin kazanması gereken becerileri içeren bir plan olarak tanımlamaktadır. Öğretim programları genel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar: Hedefler, içerik, eğitim-öğretim faaliyetleri ve ölçme-değerlendirmedir.

Öğretim programının ilk çıkış noktası hedeflerdir. İç ve dış etmenlerden gelen toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar programların temel hedeflerini oluşturur. Teknolojinin ve bilgi birikiminin artması sonucu ideal bireyin tanımı değişmiş ve bireylerden beklenen özellikler de bu nedenle değişime uğramıştır. Bu kapsamda öğretim programlarının hedefleri de değişmiştir. Hedefleri etkileyen bir diğer nokta ise felsefedir. Eğitim felsefesindeki değişiklikler öğretim programındaki tüm değişkenler gibi hedefleri de etkilemektedir. Hedefleri en çok etkileyen değişkenler ise yönetim erki ve toplumsal kültürdür. Yönetim erkleri öğretim programlarını geliştirmede sorumluluk sahibi olduğundan programın hedefleri de yönetim erkinin hedefleri ile çelişmeyecek şekilde düzenlenmektedir. Yönetim erkinin ya da siyasi rejimin değişmesi sonucu ülkenin hedefleri ve yönünün değişeceği gibi programların da hedefleri değişmektedir. Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı önem arz etmektedir. MEB öğretim programlarını hazırlarken politik unsurlardan çok millî unsurları göz önüne almalıdır. Hazırlanacak olan programların Türkiye'de yaşayan halkın ihtiyaçlarına ve isteklerine uygun olması gerekmekle birlikte bilgi çağına da uygun olarak hazırlanması kısaca millî ve evrensel unsurların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından harmanlanması gerekmektedir.

Eğitim bir devletin temel unsurlarından biri olması nedeniyle diğer unsurlar ile de etkileşim halindedir. Bu örgütsel yapının bir diğer unsuru da politika yani siyasettir. Politika örgütsel yaşamın kaçınılmaz bir parçası (Hoy ve Miskel, 2012: 28) olup örgütsel yapıdaki birçok unsuru etkilemekte ve unsurlardan etkilenmektedir. Özen, Gül ve Gülaçtı'ya (2007: 120) göre ister piyasa ekonomisi düzeninde ister planlı ekonomi düzeninde olsun her ülkede eğitim, her şeyden önce bir politika sorunudur. Gelecek kuşakların eğitiminin toplumca benimsenmiş bir değerler dizgesi içinde ele alınması gerekmektedir. Bu değerler dizgesi her toplumda farklıdır. Bu nedenle sözü edilen de-

ğerler dizgesi, her ülkede öz eğitim kurumlarınca biçimlendirilmektedir. Bu anlamda ulusal eğitim, ulusal kültürün oluşmasında ve gelişmesinde anahtar rolü oynamaktadır. Bu bağlamda genelde eğitim politikaları özelde öğretim programları hazırlanırken "milli" bakış açısı esas alınarak, ulusal ve uluslararası gelişmeler ve ihtiyaçlar göz önüne alınmalıdır.

Programın bir diğer ögesi ise içeriktir. Eğitim programı tasarımları bu ögelere farklı ağırlıklar verilerek oluşur. Böylece tasarımcı kendine özgü tasarımını ortaya koyar. Genelde bu ögeler içinde en çok içerik boyutuna ağırlık verildiği görülmektedir (Demir, 2007). İçerik programda yer alan kazanımların genel bir deyişle hedeflerin hangi konular ile öğretileceğine yönelik bir bölümdür. Hedeflerin kazandırılması sürecinde hangi metinlerin, hangi konuların kullanılacağı ve bu konuların ağırlıkları içerik kısmında yer almaktadır. Öğretim programının hedef ve içerik bölümleri genellikle teorik olmakla birlikte üçüncü bölümü olan eğitim-öğretim süreçleri programın pratik yönünü temsil eder. Öğretim programının son basamağı ise ölçme değerlendirme diğer adı ile sınama durumlarıdır. Bu basamakta öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin dönütler verilerek eksik veya yanlış öğrenmeler ortaya çıkarılır. Söz konunu bu dört bileşenden oluşan öğretim programları sürekli olarak eleştirilere maruz kalmaktadır. Gosse ve Hansel 'e (2014) göre birçok karar kılıcı öğretim programı ya da program geliştirme alanında bilgi sahibi değildir. Teorik olarak karar kılıcılara öğretim programının hayati önemini anlatamayan eğitimciler suçlanmaktadır. Bu kapsamda karar kılıcıların öğretim programlarının hazırlanması sürecinde mümkün olduğunca her basamakta eğitimcilerden ve uzmanlardan görüş almalıdır. Öğretim programlarının içerikleri siyaset, tarih, bilim ve sanat gibi temel kaynaklardan gelen bilgi ve becerilere dayalı olarak hazırlanmaktadır.

Sanatı tanımlamak zor olmakla birlikte birçok araştırmacı da benzer şekilde sanatı tanımlamanın zorluklarından bahsetmektedir. Mayo'ya (2012) göre sanatın içeriği medya, plastik sanatlar, resim, heykel, müzik, edebiyat, tiyatro, opera ve performans sanatlarından oluştuğu için tanımlamak zordur. Read (2014: 14) sanatı sanatçının plastik bir biçim verebildiği herhangi bir idealin ifadesi olarak tanımlamaktadır. Artut (2007: 99) sanatı gerçek dünyayı anlamanın, anlamlandırmanın ve yorumlamanın bir yolu olarak görmektedir. TDK (2018) sanatı bir duygu, tasarı, güzellik vb.nin anlatımında kullanılan yöntemlerin tamamı veya bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık şeklinde tanımlamaktadır. Sanat tüm toplumlar için önemli bir dal olmakla birlikte insanların estetik bakış açılarını artırması nedeniyle de önem arz etmektedir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk de benzer şekilde sanata ilişkin, "Sanatsız kalan bir milletin, hayat damarlarından biri kopmuş demektir." değerlendirmesini yapmaktadır.

İnsanın başta kendisini ve ardından içinde yaşadığı doğal ve kültürel çevreyi tanıma zorunda olduğu bilinmelidir. İnsan, doğa ile her an yüz yüzedir. İnsan, yüz yüze kaldığı bu dünyayı anlamak için tüm güçlerini kullanırken kendi kültürel, bilimsel ve teknolojik evrenini de oluşturmak çabası içindedir. Nesneler arasındaki düzen ya da

düzensizlik ilişkilerinin titizlikle araştırılmasına duyarlı, özgün ve seçici tavır gerektiren sanatın, bu anlamda bireye küçümsenemeyecek katkısı olabilir (Mercin ve Alakuş, 2007: 19). Sanatın öğretilmesi faaliyetine sanat eğitimi denilmektedir. San (2010: 27) sanat eğitimini, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi şeklinde tanımlamaktadır. Buyurgan'a (2012) göre sanat eğitimi, yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu, ıraksak düşünmenin geliştirildiği, her öğrencinin kişisel gelişimi ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye çalışıldığı en güvenilir ortamlardan biridir.

Sanat eğitimi, ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar dersi kapsamında öğrencilere verilmektedir. Verilecek olan sanat eğitiminin ders saati, ders sayısı ya da içeriğinden ziyade niteliği önem arz etmektedir. Sanat eğitimi, çocukların duyular yoluyla ortaya koydukları bir hayal dünyasına girişimlerinin başlangıcı niteliğinde olmalıdır (Reid, 1983). Öğrencilere duygu ve düşüncelerini farklı yollarla anlatmanın yollarını ve sanatsal düşünmenin önemini etkili bir şekilde kazandırmak için görsel sanatlar dersinin etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

İlkokullarda görsel sanatlar dersinin genel olarak sınıf öğretmenleri vermektedir. Sınıf öğretmenlerinin MEB tarafından hazırlanan görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilere kazandırırken kazanımların öğrenciye göreliğine dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğretilecek içeriğin öğrencinin sosyal, bilişsel ve fiziksel becerilerine uygun olması öğrenme potansiyelini de artıracaktır. Uygun bir şekilde ve öğrenciye göre hazırlanmış sanat müfredatları öğrenmeyi kolaylaştırıcı sınıf ortamları yaratmaktadır (Diamond, 1996). Bu kapsamda sanat ve görsel sanatlara ilişkin programların öğrenciye göre hazırlanması öğrencilerin başarılarını dolayısı ile öğrenme yetilerini de artıracaktır.

MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında yer alan kazanımlar daima belirli amaçlar çerçevesinde hazırlanmaktadır. Görsel sanatlar dersi öğretim programına (1-8. sınıflar) bakıldığında görsel sanatlar dersinin amaçları şu şekilde belirtilmektedir: Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip, görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip, görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren, görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan, güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen, kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan, görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden, görsel sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren, sanat alanında etik davranış gösteren, sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan, görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018: 8). Söz konusu amaçlara bakıldığında öğretim programının amaçlarının görsel sanatlar öğretiminin hedeflerini çok iyi bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Her ne kadar amaçlar uygun olarak hazırlansa da bu amaçların öğrencilerin edinecekleri beceriler olarak hazırlanan ders ka-

zanımlarının da öğrenciye göre hazırlanması gerekmektedir. Kazanımlar öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve psiko-sosyal özelliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Nitekim bu araştırmada 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 1-4. sınıflara ait kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu araştırılmıştır. Araştırma kapsamında şu alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 1. sınıf kazanımlarının uygulanabilirlik derecesi nasıldır?
2. 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 2. sınıf kazanımlarının uygulanabilirlik derecesi nasıldır?
3. 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 3. sınıf kazanımlarının uygulanabilirlik derecesi nasıldır?
4. 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 4. sınıf kazanımlarının uygulanabilirlik derecesi nasıldır?

Yöntem

Araştırmada 2018 1-8. sınıflar görsel sanatlar dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan kazanımlar incelenmiş olup, kazanımların uygulanabilirliğinin belirlemede resim-iş öğretmenliği bölümünde görev yapan 5 akademisyenden, MEB'de görev yapan 10 sınıf öğretmeninden ve 10 görsel sanatlar öğretmeninden yardım alınmıştır. Katılımcılar gönüllülük esas alınarak seçilmiştir. 25 katılımcının 16'sı kadın 9'u ise erkektir. Araştırma kapsamında "kazanım uygulanabilirlik çizelgesi" hazırlanmıştır. Çizelgede yer alan kazanımlar 2018 1-8. sınıflar görsel sanatlar dersi öğretim programından olduğu gibi alınmıştır. Çizelgede her bir kazanım 3lü likert olarak uygun, kısmen uygun ve uygun değildir şeklinde belirtilmiştir. Çizelge her bir sınıf düzeyi için 20 öğretmen ve 5 akademisyene uygulanmış ve "uygundur", "kısmen uygundur" ve "uygun değildir" şeklinde yanıtlar alınmıştır. Uygulanan kazanım uygulanabilirlik çizelgesi ile toplanan veriler yüzde ve frekans ile gösterilerek her bir kazanımın uygulanabilirlik düzeyi belirlenmiştir. Uygulanabilirlik yüzdeliği belirlenirken uygun ifadesine 4, kısmen uygun ifadesine 2 ve uygun değildir ifadesine 0 puan verilmiştir. Her bir kazanım için 25 uzmandan alınan görüşler toplanarak kazanımın uygulanabilirlik yüzdesi tespit edilmiştir. Örnek vermek gerekirse bir kazanım için 10 uzman uygun, 10 uzman uygun değil ve 5 uzman da kısmen uygun cevaplarını vermiş ise, 10*4+10*0+5*2=50 şeklinde kazanım yüzdesi elde edilmiştir. Bu kapsamda söz konusu kazanımın öğrenciye görelik/uygulanabilirlik derecesi %50'dir. 25 uzmanın tamamı kazanım için uygundur ifadesini kullanır ise 25*4=100 (%100) şeklinde; uzmanların tamamı kazanım için uygun değildir işaretler ise 25*0=0 (%0) şeklinde uygunluk düzeyleri elde edilmiştir.

Bulgular

1. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 1: *Birinci Sınıf Kazanımlarına İlişkin Uzman Görüşleri*

Kazanımlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Toplam
Birinci Sınıf Kazanımları																										
Görsel sanat çalışmalarını oluştururken uygulama basamaklarını ifade eder.	K	-	K	-	-	-	+	K	K	K	+	-	-	-	-	-	K	K	K	-	-	-	+	-	-	28%
Görsel sanat çalışmalarında farklı materyal, malzeme, gereç ve teknikleri kullanır.	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	K	-	K	+	+	+	+	+	+	K	+	K	K	+	74%
Duygu ve düşüncelerini görsel sanat çalışmasına yansıtır.	-	-	-	+	-	-	-	+	+	K	K	K	K	K	+	+	K	+	+	+	+	+	+	+	+	64%
Görsel sanat çalışmalarını temalardan, konulardan, fikirlerden, şiirlerden, hikâyelerden esinlenerek oluşturur	-	-	+	-	K	K	-	-	K	K	-	-	K	K	K	K	+	+	+	+	-	+	+	K	K	48%
İki boyutlu yüzey üzerinde biçimleri düzenler.	K	K	+	+	K	K	K	-	+	-	K	-	+	-	-	-	K	-	-	-	-	-	K	+	+	40%
Görsel sanat çalışmasında figür-mekân ilişkisini ifade eder	-	-	-	K	-	-	-	K	-	K	-	-	-	-	K	K	-	K	K	K	K	K	-	-	K	22%
Görsel sanat çalışmasında büyüklük-küçüklük ilişkilerini kullanır.	+	+	+	+	K	+	+	K	K	-	+	-	+	K	+	+	-	+	+	+	K	K	+	-	+	72%
Çevresindeki objeleri ve figürleri gözlemleyerek çizimlerini yapar	+	+	+	K	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	K	K	+	+	K	K	+	-	+	62%
Üç boyutlu çalışma oluşturur.	+	+	+	K	-	K	+	+	K	K	+	K	+	+	+	+	+	+	+	+	-	K	+	K	K	76%
Görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını kullanır.	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	K	-	6%
Sanatın, kültürün bir parçası olduğunu fark eder	-	-	K	K	-	-	-	-	K	-	-	-	K	-	+	K	-	-	-	-	K	-	-	-	-	16%
Müze, sanat galerisi, sanatçı atölyesi, ören yeri vb. ile ilgili izlenimlerini söyler.	-	+	K	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	K	+	-	-	-	+	+	-	52%
Yapay objelerle doğal objeleri ayırt eder.	+	+	K	+	-	+	+	+	-	K	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	K	+	-	+	78%
Sanat eserinin biçimsel özelliklerini söyler.	-	-	K	K	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	K	-	+	K	-	K	-	-	-	30%
Sanat eserleri arasındaki farklılıkları açıklar	-	-	-	-	-	-	-	K	-	K	-	K	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	+	-	K	14%

(+): Uygun, (-): Uygun değil, (K): Kısmen uygun

Tablo 1'e bakıldığında uzmanların genel anlamda ilkokul birinci sınıf görsel sanatlar dersi kazanımlarını öğrenciye uygun bulmadıkları görülmektedir. Özellikle "görsel çalışmalarda sanat elemanlarını kullanabilme" becerisi birinci sınıf düzeyinin çok daha üstünde olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda öğrenciye uygunluk oranı %6 çıkmıştır. "Üç boyutlu çalışma oluşturma" ile "yapay objelerle doğal objeleri ayırt etme" kazanımlarının en çok uygun olarak görülen kazanımlar olduğu görülmektedir.

2. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 2: *İkinci Sınıf Kazanımlarına İlişkin Uzman Görüşleri*

Kazanımlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Toplam
İkinci Sınıf Kazanımları																										
Görsel sanat çalışmasını oluştururken karşılaştığı sorunlara çeşitli çözümler bulur	K	K	+	+	K	-	+	K	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	K	K	+	+	-	K	K	64%
Görsel sanat çalışmasını oluştururken beklenmedik/öngörülemeyen sonuçların ortaya çıkabileceğini fark eder.	-	-	-	K	-	-	-	K	-	-	-	+	-	-		K	K	+	K	K	K	-	-	-	K	24%
Çalışmasına hayallerini yansıtır.	K	K	-	+	K	K	-	-	+	+	K	+	+	-	+	+	+	+	K	+	+	+	-	+	+	68%
Farklı yazılı kaynak, kavram ve temalardan esinlenerek görsel sanat çalışmasını oluşturur.	-	-	-	-	-	K	-	-	-	+	-	K	+	K	+	+	-	-	-	-	K	-	-	K	K	28%
Görsel sanat çalışmasında ön ve arka planı kullanır.	K	K	+	K	K	+	+	+	+	+	+	+	+	K	K	K	K	+	+	+	-	+	K	-	-	70%
Görsel sanat çalışmasında ölçü ve oran-orantıya göre objeleri yerleştirir.	K	-	-	+	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	10%
Görsel sanat çalışmasını oluşturmak için gözleme dayalı çizimler yapar	+	+	+	K	+	+	+	+	+	K	+	K	+	-	K	+	+	+	+	+	K	+	+	-	-	80%
Günlük yaşamından yola çıkarak görsel sanat çalışmasını oluşturur	+	K	+	K	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	K	86%
Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışma yapar.	K	K	+	K	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	K	K	+	K	+	K	+	+	K	+	72%
Görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını kullanır.	-	-	-	-	-	-	-	K	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	K	-	8%
Türk kültürüne ait mimari elemanları açıklar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
Sanat eserlerindeki farklı kültürlere ait motifleri inceler.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	K	-	6%
Geleneksel Türk sanatlarından örnekler verir.	-	-	-	K	-	-	-	-	-	K	-	K	K	-	-	K	+	-	-	-	K	-	-	K	-	18%
Müze, sanat galerisi, sanat atölyesi, ören yeri vb. mekânların sanat açısından önemini ifade eder	K	-	K	-	-	-	K	+	K	K	-	-	K	-	+	+	K	K	K	K	K	+	-	K	-	40%
Diğer kültürlere ait mimari elemanları açıklar.	K	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6%
Sanat eserinin konusunu söyler.	-	+	+	-	-	-	+	+	+	K	+	-	+	K	+	+	+	+	+	+	-	+	K	K	-	64%
Kendisinin ve akranlarının çalışmalarındaki fikirleri ve duyguları yorumlar.	-	-	K	-	-	-	-	-	K	+	+	K	-	K	+	+	+	K	K	+	-	+	K	+	K	48%

(+): Uygun, (-): Uygun değil, (K): Kısmen uygun

Tablo 2'ye bakıldığında uzmanların "Türk kültürüne ait mimari elemanları açıklar." ve "sanat eserlerindeki farklı kültürlere ait motifleri inceler" kazanımlarının ikinci sınıflar için kesinlikle uygun olmadığına yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu kazanıma ilişkin uygunluk oranı %0 olup tüm uzmanlar bu kazanımın ikinci sınıf seviyesine uygun olmadığını öne sürmüştür. Bu sınıf düzeyinde "görsel sanat çalışmasını oluşturmak için gözleme dayalı çizimler yapar" ve "görsel sanat çalışmasında ön ve arka planı kullanır" kazanımları sınıf düzeyine en uygun kazanımlar olarak görülmektedir.

3. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 3: *Üçüncü Sınıf Kazanımlarına İlişkin Uzman Görüşleri*

Kazanımlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Toplam
Üçüncü Sınıf Kazanımları																										
Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.	K	-	-	K	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	K	-	8%
Görsel sanat çalışmasını oluştururken ifadeci yaklaşımı kullanır.	-	-	-	K	-	K	-	K	K	-	-	-	K	-	+	+	K	K	-	-	+	K	+	-	-	32%
Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklara dayalı fikirler geliştirir.	K	+	K	K	+	+	K	K	-	+	K	K	K	-	-	-	-	K	-	-	K	K	K	K	-	42%
Gözleme dayalı çizimlerinde geometrik ve organik biçimleri kullanır.	K	+	+	K	+	+	K	+	K	K	K	K	+	K	K	K	+	K	+	+	+	K	+	+	K	74%
İki boyutlu çalışmasında ön, orta, arka planı kullanır	+	K	+	+	K	K	+	-	-	K	-	+	-	K	K	K	+	+	+	+	-	+	+	K	-	60%
Ekleme, çıkarma, içten ve dıştan kuvvet uygulama yoluyla farklı malzemeleri kullanarak üç boyutlu çalışma yapar.	-	-	-	-	K	K	-	-	-	K	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	+	-	-	K	-	14%
Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	K	+	-	14%
Sanat eserleri ile geleneksel sanatların farklı kültürleri ve dönemleri nasıl yansıttığını açıklar.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	K	-	-	-	K	-	-	-	+	-	-	-	-	K	K	-	20%
Kendi (Millî) kültürüne ve diğer kültürlere ait sanat eserlerini karşılaştırır.	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	K	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	8%
Sanat eserlerinin madde, form ve fonksiyonu arasındaki ilişkiyi açıklar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	-	-	4%
Yerel kültüre ait motifleri fark eder.	K	+	K	+	+	K	K	K	K	+	+	K	K	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	68%
Portre, peyzaj, natürmort ve betimsel sanat eseri örneklerini karşılaştırır	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	K	K	-	10%
Sanat eserinde kullanılan sanat elemanları ve tasarım ilkelerini gösterir	-	-	-	-	-	K	-	-	-	-	K	K	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	12%
İncelediği sanat eseri hakkındaki yargısını ifade eder.	+	+	K	K	+	+	+	+	K	+	+	K	K	K	+	+	+	+	+	+	-	+	-	K	-	74%
Sanat eseri ve sanat değeri olmayan nesneler arasındaki farkları ifade eder	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	K	-	+	-	-	-	K	-	-	-	-	K	+	-	26%
Sanat eserinin bir değere sahip olduğunu farkeder/kavrar.	+	K	K	+	+	+	+	+	K	+	+	K	K	K	+	+	K	+	+	+	+	+	K	K	K	80%
Sanat alanındaki etik kuralları açıklar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	K	K	8%

(+): Uygun, (-): Uygun değil, (K): Kısmen uygun

Tablo 3'e bakıldığında "sanat alanındaki etik kuralları açıklar", "görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.", "portre, peyzaj, natürmort ve betimsel sanat eseri örneklerini karşılaştırır" ve "sanat eserlerinin madde, form ve fonksiyonu arasındaki ilişkiyi açıklar" kazanımlarının uzmanların gözünde bu sınıf düzeyine uygun olmayan kazanımlar olduğu görülmektedir."Sanat eserinin bir değere sahip olduğunu fark eder/kavrar." kazanımı ise uzmanlar tarafından %80 uygunluk ile değerlendirilmiştir.

4. Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4: *Dördüncü Sınıf Kazanımlarına İlişkin Uzman Görüşleri*

Kazanımlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Toplam
Dördüncü Sınıf Kazanımları																										
Görsel sanat çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır.	-	-	-	-	K	K	-	-	+	K	-	-	-	-	+	K	-	-	-	-	+	K	-	K	-	24%
Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur.	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	K	-	K	K	-	+	-	-	+	K	20%
Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini oluşturmak için seçimler yapar.	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	-	+	+	K	+	46%
İki boyutlu yüzey üzerinde derinlik etkisi oluşturur.	K	-	K	-	K	+	K	K	+	K	+	+	+	+	+	K	+	+	K	K	K	K	+	K	+	68%
Gözleme dayalı çizimlerinde kontur çizgisini ve gölgeleme tekniklerini kullanır	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	-	-	-	-	+	K	-	+	+	16%
Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışmalar yapar.	+	+	K	K	+	+	+	+	K	K	K	+	+	K	K	K	+	+	+	K	+	-	+	K	K	74%
Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	-	-	K	-	-	-	-	+	K	-	+	-	14%
Sanatçı ve zanaatkârın rollerini söyler.	+	+	+	K	+	+	+	K	+	K	K	+	K	+	+	+	+	+	K	+	+	K	+	-	-	78%
Türk kültürüne ve diğer kültürlere ait mimari yapıların belirgin özelliklerini karşılaştırır.	K	-	K	K	-	-	-	-	K	K	-	K	-	K	-	-	-	K	-	K	-	-	-	-	-	18%
Farklı kültürlerde yapılmış sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır.	-	-	K	K	-	-	-	-	K	K	K	-	-	-	-	K	K	-	-	K	+	-	-	K	K	24%
Müzedeki farklı kültürlere ait sanat eserlerindeki ortak özellikleri söyler.	-	-	-	-	K	-	-	K	K	K	-	-	-	-	K	K	-	K	-	-	+	-	-	+	K	24%
Görsel sanat alanındaki meslekleri söyler.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	K	+	+	K	K	+	K	+	+	+	+	+	K	-	86%
Soyut, gerçekçi ve figüratif sanat eserleri arasındaki farkları açıklar.	-	-	K	-	-	-	-	-	-	-	-	K	-	K	-	K	-	K	-	K	+	-	+	+	-	24%
Bir sanat eserini seçmesindeki tercih sebebini açıklar.	+	+	+	+	K	K	+	-	+	K	+	+	K	+	+	K	K	K	K	+	+	+	+	K	K	72%
Estetik tercihlerin kişilere göre nasıl değiştiğini ifade eder.	K	K	+	-	-	-	-	K	K	-	K	-	-	-	K	-	K	-	-	K	+	K	+	-	K	32%
Görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	K	6%

(+): Uygun, (-): Uygun değil, (K): Kısmen uygun

Tablo 4'te yer alan ilkokul dördüncü sınıf kazanımlarından "görsel sanat alanında ki etik kurallara uyar", "gözleme dayalı çizimlerinde kontur çizgisini ve gölgeleme tekniklerini kullanır" ve "görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır" kazanımlarının uzman tarafından dördüncü sınıf öğrencisinin zihinsel gelişimine uygun olmadığı görülmektedir. Özellikle "görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar" kazanımı uzmanlara göre %6 uygulanabilirlik düzeyindedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakıldığında ilkokul 1-4 sınıflara ait görsel sanatlar dersi kazanımlarının büyük bir kısmı uzman görüşlerine göre öğrenci düzeyine uygun değildir. Birinci sınıf kazanımlarından olan "görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını kullanır" ve "sanat eserleri arasındaki farklılıkları açıklar" kazanımları uzmanlar tarafından öğrenci düzeyine uygun olarak görülmeyen kazanımların ba-

şında gelmektedir. Çizgi, şekil, renk, değer ve doku gibi sanat elemanlarından değer ve dokunun özellikle ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören 6-7 yaş arası çocuklar için soyut kavramlar olması bu kazanımın uygulanabilirliğini düşürmektedir. Ayrıca sanat eserleri arasındaki farklılığı açıklamak isteyen bir öğrencinin en azından analiz becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Birinci sınıf öğrencisinin analiz becerisinin genel olarak gelişmemiş olması bu tarz kazanımları da uygulanabilir olmaktan uzaklaştırmaktadır. MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan görsel sanatlar dersi öğretim programını hazırlayan komisyon ile ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. 2006 yılında uygulamaya koyulan görsel sanatlar dersi öğretim programı komisyonunda görev alanların uzmanlık alanları şu şekildedir (MEB, 2006): Program geliştirme uzmanı, görsel sanatlar dersi öğretmeni, sınıf öğretmeni, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve dil uzmanı. Söz konusu komisyon içerisinde görsel sanatlar öğretimi alanında çalışan bir akademisyenin olmaması dikkat çekmektedir. Program danışma kurulunda yer alan akademisyenlerin alan uzmanı (sanatta yetkin akademisyenler) olduğu görülmekle birlikte komisyon üyeleri içerisinde de sanat alanında çalışmaları olan akademisyenlerin yer alması gerekmektedir. Bu kapsamda her ne kadar 2018 görsel sanatlar dersi öğretim programını hazırlayan komisyonla ilgili bir bilgiye ulaşılamamasına rağmen komisyonların alan uzmanlarından oluşması hazırlanan kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğunu belirlemede etkili olabilir. Özellikle ilkokul düzeyinde hazırlanan program komisyonlarına çocuk gelişim uzmanı ve sınıf öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin yer alması gerekmektedir.

Birinci sınıf kazanımlarında olduğu gibi ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf kazanımlarında da benzer durumlar göze çarpmaktadır. İkinci sınıf kazanımlarından "görsel sanat çalışmasını oluştururken beklenmedik/öngörülemeyen sonuçların ortaya çıkabileceğini fark eder", "görsel sanat çalışmasında ölçü ve oran-orantıya göre objeleri yerleştirir", "görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını kullanır", "Türk kültürüne ait mimari elemanları açıklar", "sanat eserlerindeki farklı kültürlere ait motifleri inceler" ve "diğer kültürlere ait mimari elemanları açıklar" kazanımları uzmanlara göre öğrenci düzeyine uygun olmayan kazanımlardır. Üçüncü sınıfta "görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır", "görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır", "sanat eserlerinin madde, form ve fonksiyonu arasındaki ilişkiyi açıklar", "portre, peyzaj, natürmort ve betimsel sanat eseri örneklerini karşılaştırır" ve "sanat alanındaki etik kuralları açıklar" kazanımları da öğrenci düzeyine uygun görülmeyen kazanımların başında gelmektedir. Dördüncü sınıfta "deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur", "gözleme dayalı çizimlerinde kontur çizgisini ve gölgeleme tekniklerini kullanır", "görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır", "görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar" kazanımları da benzer şekilde uzmanlar tarafından öğrenci düzeyine göre uygun olmayan kazanımlardandır. Uzmanların görüşlerine bakıldığında 1. ve 2. sınıflarda oran-orantı, derinlik (ön-arka) ilişkisi, perspektif, tasarım ilkeleri,

sanat elemanları gibi kavramları ifade etmek çok zordur. Öğretmenler bunlara dönük etkinlikler yapsalar dahi kazanımın gerçekleştirildiği anlamına gelmemektedir. Bir ve ikinci sınıfların özellikle zihinsel gelişim dönemleri ve soyut düşünmede yaşanan zorluklar nedeniyle kazanımların basitleştirilmesi gerekmektedir. Genel olarak 2018 görsel sanatlar öğretim programındaki kazanımlar uzmanlar tarafından öğrencilerin yaş düzeylerine uygun bulunmamıştır. Oğuz ve Akhun (2015) araştırmalarında 2006 görsel sanatlar programının sınıf öğretmenlerine nitelikli bir kılavuz olarak görülebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda mevcut 2018 programında yer alan kazanımlar "öğrenciye görelik" özellikleri gözden geçirilerek uygulanmalıdır.

Sonuç olarak bu çalışmada uzmanlardan gelen dönütler sonucu ilkokul 1-4 sınıfların görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan kazanımların uygulanabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Kazanımların büyük çoğunluğunun öğrenci düzeylerine uygun olmadığı yani uygulanabilirlik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu kapsamda şu öneriler sunulabilir:

- Öğretim programlarını hazırlayan komisyonların ilgili alan uzmanlarından oluşması gerekmektedir.
- Öğretim programlarının uygulanmadan önce pilot uygulamalar ile uygulanabilirliğinin denetlenmesi gerekmektedir.
- Öğretim programlarında yer alan kazanımlar öğretmen ve öğrenci dönütlerine göre düzenlenmelidir.
- Kazanımlar hazırlanırken öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve psiko-sosyal özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Kazanımlar hazırlanırken basitten karmaşığa ilkesine uyulmalıdır.

Kaynakça

Artut, K. (2007). *Sanat Eğitimi (Kuramları ve Yöntemleri),* (5. bs), Ankara: Anı Yayıncılık.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*, (3. bs), Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme,* (10. bs), Ankara: Anı Yayıncılık.

Diamond, M. (1996). The Brain . . . Use It or Lose It, *Mindshift Connection*, 1 (1), http://archive.education.jhu.edu/PD/newhorizons/Neurosciences/articles/The%20Brain...Use%20it%20or%20Lose%20It/index.html adresinden 11.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eisner, E.W. (1994). *Conception and Representation*. New York: Teachers College Press.

Gosse, C. ve Hansel, L. (2014). Taken for granted-why curriculum content is like oxygen, *American Educator*, 38 (2), 19-43.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi-Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan. Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Marsh, C. J. (ed.) (1997). *Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum*, London and Washington, D.C: The Falmer Press.

Mayo, S. T. (2012). Aesthetics: What İs Art? *The Problems of Philosophy içinde* (Edi. M. S. Russo), New York: Sophia Omni Press.

MEB (2006). *Görsel Sanatlar Dersi* öğretim Programı *(1–8. Sınıflar),* Ankara.

MEB (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar),* Ankara.

Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği, *Dokuz Eylül Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 14-20.

Oğuz, A. ve Akhun, B. (2015). İki ulusal programın karşılaştırılmasıyla ilgili bir araştırma: 1992 resim-iş ve 2006 görsel sanatlar programları, *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 207-218.

Özen, Y., Gül, A. ve Gülaçtı, F. (2007). Demokratik eğitim politikası (eleştirel bir yaklaşım), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (2), 111-129.

Pratt, D. (1994). *Curriculum Planning: A Handbook For Professionals*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Read, H. (2014). *Sanatın Anlamı*, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Reid, L.A (1983) Art Teaching and the Conceptual Understanding of Art, in Art Education, *Heritage and Prospect* içinde, A. Dyson, (ed). London: Institute of Education.

San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları* (3. bs), Ankara: Ütopya Yayınevi.

Su, S. W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making, *Journal of Language Teaching and Research,* 3 (1), 153-158.

TDK (2018). Güncel Türkçe sözlük, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bb3869205aa62.48021944 adresinden 02.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (245-265)

İKİNCİ DİL EDİNİMİ SÜRECİNDE ÇİZGİ FİLMLERİN ROLÜ: ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Ali BAHAR[1], Dilek PEÇENEK[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, mehmetali.bahar@bozok.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4193-4515.

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü Uygulamalı Dilbilim Ana Bilim Dalı, pecenek@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4392-8947.

Geliş Tarihi: 05.10.2018 **Kabul Tarihi:** 31.05.2019

Öz: Çizgi filmler, ikinci dil edinimi açısından alanyazında birçok katkısından söz edilen araçlardır. Fakat bu katkı dile getirilirken uygulama veya gözleme dayalı araştırmaların verilerinden değil, çoğunlukla genel gözlem ve varsayımlardan hareket edildiği görülmektedir. Oysa bu türden araştırmaların verilerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi ile bu konuda daha geçerli ve kapsamlı bir yargıya ulaşılabilir. Bu düşünceden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada; çizgi filmlerin ikinci dil gelişimine olan etkisini uygulama veya gözleme dayalı bir biçimde irdeleyen araştırmaların amaç, yöntem, bulgu ve sonuçlarını bütüncül, karşılaştırmalı ve eleştirel bir bakışla gözden geçirerek alan uzmanlarına konuyla ilgili kapsamlı bir değerlendirme sunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan araştırmalar içerik çözümlemesine başvurularak incelenmiştir. İçerik çözümlemesinde QSR NVivo 10 programından yararlanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre çizgi filmlerin ikinci dil gelişimine etkisinin incelendiği araştırmaların sayısının sınırlı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: ikinci dil edinimi, çizgi film, içerik çözümlemesi.

THE ROLE OF CARTOONS IN THE SECOND LANGUAGE ACQUISITION PROCESS: A CRITICAL VIEW

Abstract:

In terms of second language acquisition, cartoons are one of the tools in which many contributions are mentioned in the literature. But, when this contribution is expressed, it is seen that general observations and assumptions are taken not by the data of the application-based or observational studies. However, with a comparative evaluation of the data obtained in this type of research, a more valid and comprehensive judgment can be reached. Based on this idea, the aim of this study was to provide a comprehensive assessment of the subject to the field experts by reviewing the aims, methods, findings and results of the application or observational studies that examined the effects of cartoons on second language development with a holistic, comparative and critical perspective. For this purpose, the studies that we were able to access are examined by content analysis method. QSR NVivo 10 program was used for this content analysis. According to the findings of the study, it was found that the number of studies investigating the effects of cartoons on second language development was limited number.

Keywords: second language acquisition, cartoon, content analysis.

GİRİŞ

Çocukluk, bebeklik ile ergenlik arasındaki fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişim dönemidir. Bu dönem aynı zamanda çocuğun dil dizgesini özümsediği, bu dizgenin kullanımında belirli yetkinlikler kazandığı dil edinim sürecini de içine alır. Okul öncesi dönemde (0-6 yaş), olağan koşullarda bütün çocuklar doğal, birbirine benzer, evrensel bir biçimde ve belirli aşamaları izleyerek dillerini edinirler. Erken çocukluk döneminde çocuklar, birinci dillerinin temel yapılarını kavrar ve bu yapıların kullanımında önemli bir gelişim gösterirler. Öyle ki bu dönemde dil kullanımları yetişkin ana dili konuşur düzeyine yaklaşır. Çocukların sözdizimsel, anlambilimsel ve edimbilimsel alanlarda bu düzeye tam olarak ulaşmaları ise ancak okul çağı döneminin tamamlanmasıyla olanaklı duruma gelir. Okul çağı döneminde öğrenilen okuryazarlık becerisi çocuklara yeni ve daha karmaşık dil biçimlerinin kazanılmasında, söz varlığına eklenen öğeleri kaydetmede ve kullanmada çoklu girdi ve etkin bir araç sunar (Pinter, 2011).

Dünya nüfusunun yaklaşık yarısı artık birden fazla dil konuşabilmektedir (Park Badzakova-Trajkov ve Waldie, 2012). Üstelik bu kişilerin önemli bir bölümü, ikinci dili çocukluk döneminde öğrenmektedir. Dil edinimi sürecinde çocuğun bulunduğu ortamda birden fazla dille karşılaşması durumunda ise iki dil edinimi söz konusudur. Çocuğun doğduğu andan başlayarak veya en azından bir yaşını doldurmadan önce, iki ya da ikiden çok dili aynı anda edinmesi durumu "*eşzamanlı ikidillilik*" olarak adlandırılmaktadır. Çocuk ikinci dili üç yaşından sonra edinmeye başladığında ise "çocuk ikinci dil edinimi"* nden söz edilmektedir. Paradis (2007)'e göre ikinci dilin öğrenicisi konumunda olan çocuk ile ikidilli çocuk aynı öğrenici grubunu işaretlememektedir; çocuk ikinci dil edinimi ile ikidilli çocuk arasında ayrım yapılmalıdır. Çünkü çocuk ikinci dil ediniminde yaklaşık yedi yaşından sonra yetişkin ikinci dil edinimine benzer bir görünüm ortaya çıkar. Yedi yaşından sonra dil ediniminde sesbilimsel, biçimsözdizimsel ve kullanımbilimsel bileşenlerde çeşitli değişimler yaşanır. Sözgelimi yedi yaşından sonra dilde aksan özellikleri belirgin biçimde kendini duyumsatmaya başlar (Nicholas ve Lightbown, 2008, Akt. Peçenek, 2013). Nitekim beyinbilim araştırmalarında da ikinci dili edinme yaşının ana dili ve ikinci dili anlamlandırma ve üretmede birtakım farklılıklara yol açtığı doğrulanmaktadır (Nichols, Joanisse, 2016; Klein, Mok, Chen, ve Watkins, 2013; Park vd., 2012; Luk, Bialystok, Craik ve Grady, 2011; Perani ve Abutalebi 2005).

Çocuk ikinci dil ediniminde farklı bağlamlar ve bununla ilgili olarak da farklı dil yetkinlikleri söz konusudur. Çocukların yaşam alanlarında var olan ikinci dili yoğun bir biçimde deneyimledikleri durumlarda ana dili konuşuru yetkinliğinde sesletim ve dilbilgisi kazanımına daha yakın oldukları sonucu göze çarpmaktadır. Öte yandan tekdilli ortamlarda çocuklar biçimsel eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi bağlamında ikinci bir dille karşılaşmaktadır. "Düşük girdi düzeyi" olarak adlandırılan bu öğretim bağlamında göreli olarak ikinci dile erişim sınırlı düzeydedir. Ancak kimi eğitim çerçevelerinde konu ile hedef dilin birleştirildiği içerik temelli ve ayrıca ikidilli uygulama modellerinde ikinci dille karşılaşma sıklığı ve buna bağlı olarak girdi düzeyi artmaktadır (Edelenbos, Johnstone ve Kubanek, 2006; Pinter, 2006, 2011, Akt. Peçenek, 2013).

İkinci dil ediniminde ikinci dile erişim sıklığının yanı sıra girdinin niteliği de önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Girdinin anlaşılır ve geliştirici olmasıyla birlikte doğal dil kullanım örneklerini içermesi önemli görülmektedir. Doğal dil kullanımlarını örnekleme ise çoğu zaman "özgün ve özgül (otantik)" araç gereçlerin ikinci dil edinim sürecinde işe koşulmasıyla sağlanmaktadır.

* İkinci dil ediniminin çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrenicilerine ve öğrenim sürecine odaklanan "şemsiye" bir alan ve aynı zamanda bir üst terim olduğunu söylemek olasıdır (Dhty ve Long, 2003; Ellis, 2008). Bu kapsamda, ikinci dil terimi, birinci dilin dışında kazanılan diğer dile veya dillere işaret etmektedir. Başka bir anlatımla, birinci dil edinildikten sonra öğrenilen dil/diller genel olarak ikinci dil olarak tanımlanmakta (Benati ve Angelovska, 2016; Larsen-Freeman ve Long, 2014; Littlewood, 2007; Mitchell ve Myles, 2004), yaygın bir biçimde hedef dil olarak da adlandırılmaktadır (Saville-Troike, 2012). Bu tanıma göre ikinci dil, yabancı dili de içermektedir. İkinci dil edinimi, doğal iletişim bağlamlarında gerçekleşen biçimsel (formal) olmayan ikinci dil öğrenimini/edinimini, biçimsel eğitim ortamlarında gerçekleşen biçimsel ikinci dil öğrenimini/edinimini, sözü edilen bu ortam ve koşulların bir bileşimini içeren ikinci dil öğrenimini/edininin tamamını içerir (Akt. Peçenek, 2014). Bu çalışmada "ikinci dil edinimi" terimi bu görüş dikkate alınarak kullanılmıştır.

Dil eğitimiyle ilgili bağlamlarda, dolayısıyla ikinci dil edinimiyle ilgili (eğitsel) bağlamlarda "özgün ve özgül (otantik)" araç gereçlere başvurulmasının çeşitli yararları olacağı dile getirilmektedir. Çizgi filmler de Taylor (1994) ve Nunan (1999)'a göre birçok özelliği ile bu araçlar arasında ele alınabilir. Çizgi filmler; işitme ve görme duyularına aynı anda hitap etmeleri, çocuklar tarafından ilgiyle takip edilmeleri, gelişen teknolojinin yardımıyla kolaylıkla erişebilmeleri gibi yönleriyle dikkat çekmektedir. Bu özellikleriyle çizgi filmler, üretim amaçları doğrudan eğitim ve öğretim olmamasına karşın etkili bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmektedir (Peçenek, 1997). Hatta vakitlerinin birçoğunu televizyon izleyerek geçiren iki yaşından büyük çocukların en çok karşılaştıkları öğrenme aracının çizgi filmler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Günay Köprülü, 2016; Habib ve Soliman, 2015; Postic, 2015). Bu doğrultuda çizgi film sektörüne ABD, Japonya ve AB ülkelerinde ciddi yatırımlar yapıldığı görülmekte (Gökçearslan, 2010) ve bu türden üretimlerin içerikleri, eğitim öğretimin yanı sıra farklı birçok alanda yapılan araştırmalarda sıkça incelenmektedir. Sözgelimi, çizgi filmlerin yürütücü biliş gelişimi, şiddete eğilim, toplumsal cinsiyet eşitliği, engelli bireylerin ekranda temsil edilmesi, toplumsallaşma, görsel yönlendirme; yemek yeme, giyim kuşam, tüketim alışkanlığı ve liderlik gibi çok geniş bir yelpazede çocuklar üzerinde bıraktığı olumlu veya olumsuz etkiler inceleme öğesi olmuştur (Araboğa, 2018; Huber, Yeates, Meyer, Fleckhammer ve Kaufman, 2018; Saraç, 2018; Durdu Zor, 2017; Serttaş ve Güngör Eral, 2017; Şenol, Erdem, Uzun ve Erdem, 2016; Arslan, 2016; Yayan ve Gümüşsoy 2016; Ebren, 2015; Hamarat, Işıtan, Özcan ve Karaşahin, 2015; Kalaycı, 2015; Demir, 2013; Özgökbel Bilis, 2011; Browne ve Hamilton Giachritsis, 2005). Bunların yanı sıra taşıdıkları evrensel/ulusal/yerel ve geleneksel/popüler kültüre ait değer iletileri bakımından da çizgi filmler birçok araştırmada ele alınmaktadır (Eski, 2018; Eşitti, 2016; Yaşar, Ekici, 2015; Taş Alicenap, 2015; Kaya, 2014; Sevim, 2013, Türkmen 2013).

Dil eğitimi bakış açısına göre de çizgi filmler, dilsel gelişim sürecindeki çocuklar için önemli dilsel girdi kaynaklarından biridir. Özellikle dinleme ve konuşma yetkinliği kazandırma bakımından birçok üstünlüğe sahip olduğu düşünülen çizgi filmlere ikinci dil edinimi sürecinde başvurulmasındaki gerekçelerden bazıları şunlardır: Çizgi filmler; (a) bütün öğrenci düzeylerine uygunlardır; (b) gelişmiş mizah unsurlarıyla, çok renkli karakterlerin kalıcı oldukları kurgularıyla, ilgi çekici görsel ve işitsel uyaranlarıyla, dilin etkileyici bir biçimde sunumunu yansıtan ifade biçimleridir, (c) çocukların dil ve hareketi birbirine koşut bir biçimde görmelerini sağlamalarıyla öğrenme verimliliğini arttırabilirler, (ç) ön bilgi ve iş birlikli tartışmayı harekete geçirmek için uygun bir zemin hazırlarlar, (d) çocukların düş gücünün yansıması gibidirler ve bu özellikleriyle yazma çalışmalarını besleyebilirler (Abuzahra vd., 2016). Ayrıca çizgi filmler; çocuklar için kendilerini rahat hissettikleri bir ortam sunarak (Clark, 2000) onların güdülenme düzeyini arttırırlar (Ulaş Taraf, 2011). Bunun yanı sıra çizgi filmlerin ikinci dil ediniminin çekirdeğinde yer alan sözcük öğrenimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan çizgi filmler; ikinci dil öğrenmeye karşı ilgi uyandırma,

dilin doğal bağlam içindeki kullanımını yansıtma ve dilsel yapıları örneklendirme olmak üzere; söylem belirleyicisi, atasözü ve deyimlerin öğrenilmesi, bürün (prosody) ve ses farkındalığının kazanılması, sesletimdeki sorunların aşılması, sözsüz iletişime ait kullanımların kavranması gibi birçok noktada da etkili bir öğrenme aracı olarak görülmektedirler. İkinci dilde görsel okuryazarlığı ve genel okuma becerilerini de destekleyen bir yapıya da sahip olan çizgi filmlerin alanyazında dil-biliş ve dil-kültür ilişkisi bağlamında çocuk gerçekliğini esas alan kurgularıyla da çocukların düş, duyuş ve bilişlerini harekete geçirme, dikkati canlı tutma, kavram edinmeyi geliştirme, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı duruma getirme, kültürel değerleri alımlamalarına destek sağlama bakımından da çeşitli katkılarından söz edilmektedir (Nasab ve Motlagh, 2017; Abuzahra, vd, 2016; Temizkan ve Atasoy, 2016; Ayan ve Baş, 2015; Bursalı ve Topçuoğlu Ünal, 2015; Karakuş ve Baki, 2015; Postic, 2015; Yaylı, Kanat ve Genç, 2014; Yağlı, 2013; Od, 2013; Bahrani ve Sim, 2012; Beştaş ve Şahin, 2011; İşcan, 2011; Clark, 2000). Bunun yanı sıra, Rai, Waskel, Sakalle, Dixit ve Mahore (2017) çizgi filmlerin çocuklarda iletişimsel yeterliliklerin ve olumlu davranışların gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

İkinci dil edinimiyle ilgili eğitsel amaçlara yönelik olarak çizgi filmlerin yukarıda kısaca değinilen katkıları oluşturabilmesi için çeşitli nitelikleri karşılaması gerekmektedir. Sözgelimi çizgi filmler öncelikle eğitim öğretim etkinliklerinde işe koşulan bütün araç gereçlerin taşıması gereken özellikleri karşılamalı; işitsel ve görsel özellikli eğitsel araç gereçlerle ilgili ölçütleri sağlamalıdır. Öte yandan çizgi filmler, biçim ve içerik açısından çocuk edebiyatı ilkelerine de uygun olmalıdır. Bu kapsamda çizgi filmlerin yerel, ulusal ve evrensel değerlere, kültürler arası iletişimin gereklerine; çocuğun duyuşsal, bilişsel ve devinişsel gelişimine koşut olması beklenmektedir. Ancak çizgi filmlerin bu nitelikleri taşımaları, ikinci dil edinimi sürecinde yararlı olmaları için tek başına yeterli değildir; bu türden araçlar ancak öğretmen veya ebeveynin dikkatli, seçici ve bilinçli yönlendirmesiyle istenilen katkıyı ortaya çıkarabilir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından okul içi ikinci dil öğretimi uygulamalara yönelik olarak çizgi filmleri izleme öncesi, sırası ve sonrasında işe koşulabilecek birçok etkinlik de önerilmiştir (Oddone, 2011; Ulaş Taraf, 2011; Arslan ve Adem, 2010; Çakır, 2006; Sherman, 2003). Ancak çizgi filmlerin ikinci dil öğretiminde nasıl kullanılacağıyla ilgilenen araştırmacılar arasında uzlaşıya varılmayan bir konu vardır: "alt yazı". Çizgi filmlerdeki alt yazının etkisini ele alan araştırmalarda yürütülen tartışma, temelde şu sorular üstüne biçimlenmektedir: Çizgi filmler alt yazılı mı, alt yazısız mı çocuğa gösterildiğinde daha yararlı olur? Alt yazı çocuğun kendi *ana dilinde mi yoksa hedef dilde mi olmalıdır?* Öyle ki alanyazında ikinci dil ediniminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama, sözcük öğrenimi, konuşma ve sesletim açısından alt yazılı mı, alt yazısız mı daha yararlı olacağı hakkında yoğun bir tartışma yaşandığı görülmektedir. Bir grup araştırmacı, alt yazının dinleme ve konuşma becerisinin gelişimine doğrudan engel olacağını, çizgi filmin özgün ve özgüllüğünü zedeleyeceğini savunurken; diğer gruptakiler özellikle sözcük edinimi bakımından alt yazıyı gerekli görmektedir. Ancak bu konuda yaşa-

nan tartışma yalnızca bu sorularla sınırlı değildir. İkinci dil gelişimi açısından çizgi filmlerde alt yazının olması gerektiğini savunan araştırmacılar da kendi aralarında alt yazının dili ve oranı konusunda uzlaşamamaktadır. Buna göre kimi araştırmacılar için çizgi filmlerde alt yazıyı ikinci dil üzerinden vermek; sözcük öğreniminin aşamalarından biri olan *sözcük billurlaşması* (yazım ve sesletim özelliklerinin tam olarak, net bir biçimde kavranması)'nı sağlama, dilsel yapıları kazanma açısından daha yararlıdır. Ancak diğerlerine göre çocuk, ikinci dil edinimi sürecinde yeterli donanıma sahip değilse, yönlendirici ve açıklayıcı bilgilere ulaşmada, farklı kültüre ait değişmeceli (figurative) yapıların karşılığını çözmede sorun yaşamaması için alt yazıya kendi ana dilinde erişmelidir. Diğer taraftan bir grup araştırmacı, dinleme becerisinin gelişimini durdurma kaygısıyla alt yazıların yalnızca öğretimi hedeflenen ve anlaşılması zor olan sözcüklerle sınırlanmasını önermektedir. Karşıt görüşte olan araştırmacılar ise, henüz ikinci dil gelişiminin başında olan çocukların gereksinim duydukları yardıma ulaşabilmelerini sağlamak amacıyla çizgi filmin tamamında alt yazının bulunması gerektiğini, özellikle işitme engelli çocuklar için alt yazının ve beraberinde işaret dili desteğinin de vazgeçilmez olduğunu belirtmektedirler (Nasab ve Motlagh, 2017; Judickaite Pasvenkiene, 2014; Song, 2012; Karakaş ve Sarıçoban, 2012; Hayati ve Mohammadi, 2009; Zarei, 2009; Danan, 2006; Tortoriello, 2006).

Çizgi filmlerin ikinci dil edinimine olan etkisini ele alan çalışmalar bütüncül bir bakışla değerlendirildiğinde, çizgi filmlerin ikinci dil edinimindeki rolüyle ilişkilendirilebilecek çok sayıda araştırmaya rağmen önemli bir eksiklik göze çarpmaktadır. Çizgi filmlerin dil gelişimine etkisini doğrudan inceleyen az sayıda uygulamalı veya deneysel çalışma bulunmaktadır, üstelik bu çalışmaların büyük bir kısmı ana dil gelişiminde çizgi filmlerin etkisini incelemektedir. Bahrani ve Sim'in (2012) de işaret ettiği gibi çizgi filmlerin ikinci dil gelişimine katkısından söz eden birçok çalışma, bulgularla desteklenmeyen düşüncelerden hareket etmektedir. Ancak birkaç çalışmada çizgi filmlerin ikinci dil edinimi sürecindeki rolü uygulama ve gözleme, görüşmeye dayalı araçlarla irdelenmiştir. Bu durumda çizgi filmlerin ikinci dil edimi üzerinde etkisine ilişkin yukarıda değinilen olumlu düşüncelerin, doğrulanması gereken genel kabuller olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle çizgi filmlerin ikinci dil gelişimine etkisini ele alan, uygulama ve gözleme dayalı araştırmaların; amaç, yöntem, çalışma grubu, bulgular ve sonuçlarının eleştirel bir biçimde değerlendirilmesinin ardıl çalışmalar için yol göstereceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu çerçevede çalışmada çizgi filmlerin ikinci dil gelişimine etkisini ele alan uygulamalı çalışmaların çözümleyici bir yaklaşımla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Alanyazında çizgi filmlerin ikinci dil gelişimine etkisini inceleyen, uygulama ve gözleme dayanan araştırmaların ele aldığı çizgi film türleri, amaçları, yöntemleri, çalışma grubu özellikleri, bulguları ve sonuçları nelerdir?
2. İkinci dil ediniminde çizgi filmlerin rolüyle ilgili olarak incelenen kaynaklar doğrultusunda neler önerilebilir?

Yöntem

Bu çalışmada ikinci dil ediniminde çizgi filmlerin etkisinin incelendiği uygulama ve gözleme dayalı araştırmalara ulaşmak için çeşitli kaynak tarama ortamlarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda dijital ortamlardaki araştırmalara erişmek amacıyla ERIC, Elsevier, ProQuest, Taylor ve Francis, Science Direct, Google Schoolar, SOBİAD, TO-KAT Ulusal Toplu Katolog, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ULAKBİM Dergi Park Akademik'ten; basılı araştırmaları bulmak içinse başta Millî Kütüphane ve Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin kütüphanelerinden yararlanılmıştır. Bu tarama sırasında şu ölçütler dikkate alınmıştır:

a) Doğrudan ikinci dil edinimine yönelik olma,

b) Uygulamaya (deneysel, yarı deneysel işlemlere) ve gözleme (anekdota, görüşmeye) dayalı olma.

c) Yalnızca çizgi filmin (animasyon, 3 boyutlu ve geleneksel çizim teknikleriyle hazırlanmış) ikinci dil gelişimine etkisini inceleme,

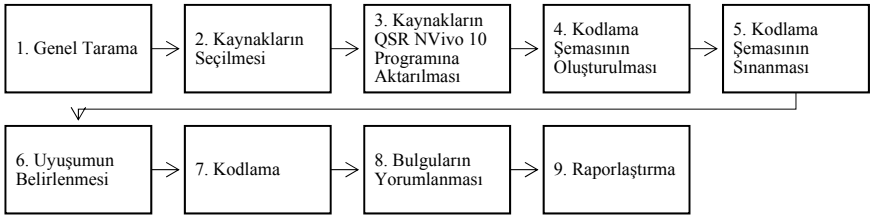
ç) Çalışma grubunu on beş yaşından küçük birey/bireylerden seçme,

d) Çalışma sürecini, yöntem, veri toplama araçlarını net olarak betimleme,

e) 1980 ile 2018 yılları arasında yapılmış olma,

f) Türkçe veya İngilizce yayımlanma.

Bu ölçütler doğrultusunda yapılan taramada ulaşılan yayımlar içerik çözümlenmesi ile incelenmiştir. İçerik çözümlemesi bir söylemi anlamada ve yorumlamada, öznel etkenlerden kurtulmayı sağlamak amacıyla kontrollü, genellikle tümdengelime, nesnel ilkelere dayalı okuma, yorumlama çabasıdır (Bilgin, 2014). Schreier (2012)'e göre içerik çözümlemesi, nitel verinin anlamını dizimsel bir şekilde betimlemek amacıyla başvurulan bir yöntemdir ve bu yöntemde, *genellikle,* şu izlence takip edilebilir: (a) sorunun saptanması, (b) çözümlenecek verinin seçimi, (c) kodlama şemasının oluşturulması, (ç) verinin bölümlendirilmesi, (d) kodlama şemasının denenmesi, (e) kodlama şemasının değerlendirilip düzeltilmesi, (f) kodlama, (g) bulguların yorumlanması. Bu izlenceye koşut olarak bu çalışmada da gerçekleştirilen içerik çözümlemesinde QSR NVivo 10 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma süreci Şekil 1'de görülebilir.



Şekil 1. *Çalışma süreci*

Alanyazın taraması sonrasında yukarıda açıklanan ölçütlere uygun beş çalışma üzerinde odaklanılmıştır. Ardından bu çalışmaların incelenmesi için "çizgi film türü, amaç, çalışma grubu, yöntem, bulgular, sonuç" başlıkları kodlarından oluşan bir şema hazırlanmıştır. Bu şemada ele aldığı çizgi film türü koduna "*geleneksel*", "*3B (üç boyutlu)*", "*farklı türler-net olarak bilinmiyor*" ve "*animasyon*"; amaç koduna, "*söz dağarcığının gelişimine etkisi*", "*dilbilgisi-dil bilimsel yapı öğretimi* " ve "*genel dil becerileri*"; yöntem koduna "*nicel çoklu ölçüm*", "*nicel tekli ölçüm*", "*nitel çoklu gözlem*", "*nitel tekli gözlem*" ve "*karma tekli ölçüm, karma çoklu ölçüm*"; çalışma grubu koduna "*katılımcı sayısı*", "*katılımcı özellikleri*", "çalışma ortamı", bulgular koduna "*yararlı*", "*etkisiz*" ve "*zararlı*"; sonuç koduna ise "*olumlu*" ve "*olumsuz*" özellikleri atanmıştır. Verilerin ayrıca bölümlendirilmesine gereksinim olmadığı değerlendirilmiş ve hazırlanan şema doğrultusunda ilk veri incelenmiş ve bu şemanın çalışma amacına uygun bir biçimde çalıştığı gözlenmiştir. Ardından veriler araştırmacılar tarafından kodlanmış ve araştırmacılar arası uyuşum hesaplanmıştır. Uyuşum sağlandığının görülmesi ile bulgular yorumlanmıştır. Bu yorumlamada kodlarla ilgili bulgular ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde sıklık çözümlemesinden yararlanmış ve kodlarla ilgili çözümlemeler açıklanmıştır.

Bulgular

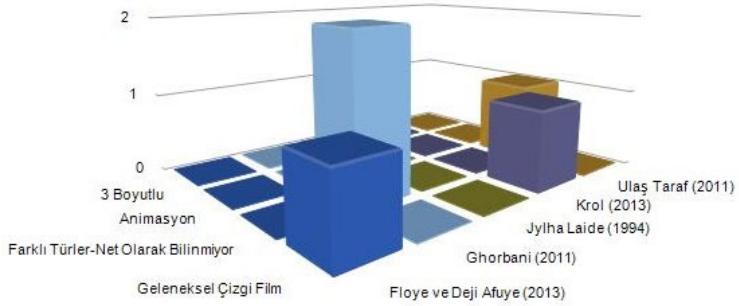
Yukarıda açıklanan ölçütler göz önünde bulundurularak yapılan tarama sonucunda ikinci dil ediniminde çizgi filmlerin rolüne değinen 246 çalışmaya ulaşılmıştır. Uygulama veya gözleme dayalı olan ve yukarıdaki ölçütleri karşılayan beş çalışma incelenmiştir. (*bkz.* Ek 1). İncelenen çalışmalarda en çok hangi terimin öne çıktığı ve en çok hangi konunun ele alındığıyla ilgili fikir vermesi amacıyla oluşturulan Sözcük Bulutu'na Ek 2'den ulaşılabilir.

İncelenen Araştırmalarda Ele Alınan Çizgi Film Türleri

Araştırmacıların hangi çizgi film türünü kullandıklarını belirlenirken öncelikle İngilizce "*cartoons*", "*animated cartoons*", "*authentic cartoons*" ve "*authentic animated cartoons*" gibi farklı terimlerle ifade edilen çizgi filmler, geleneksel çizgi filmler* olarak

* Elle çizilen resimlerden veya bilgisayarda oluşturulmasına karşın elle çizilmiş resimleri andıran görüntülerden oluşturulmuş çizgi film türü, *bkz.* Ulaş Taraf (2011).

kodlanmıştır. Yapılan incelemede üç araştırmada farklı türlerin diğerlerinde ise geleneksel çizgi filmlerin kullanıldığı gözlenmiştir. Üç boyutlu çizgi filmler, bu çalışmaların hiçbirinde ele alınmamıştır. İncelenen araştırmaların uygulamalarında seçilen çizgi film türüne göre dağılımlar Şekil 2'de görülebilir:



Şekil 2. *İncelenen Araştırmaların Uygulama Sürecinde Seçtiği Çizgi Filmlerin Türlere Göre Dağılımı*

Jylha Laide (1994)'ün çalışmasına, araştırmanın yapıldığı dönemde (1988'in bahar döneminde başlayan gözlem 1990'un sonbahar döneminde sona ermiştir) henüz üç boyutlu çizgi filmler ile animasyon üretimler bulunmamaktadır ve araştırmada Laura olarak kodlanan çocuk, Sky Kanalı'nda yayımlanan "The DJ Kat Show" (Kukla Gösterimi) ve "*Captain Caveman*", "*Sport Billy*", "*Transformers*", "*The Gobots*", "*Super Chicken*" ve "*Tom Slick*" adlı çizgi filmleri izlemiştir. Ghorbani (2011) tarafından yapılan araştırmada ise yazarın kendi çocuğu Morteza'nın 2008 ile 2010 yılları arasında 20'ye yakın çizgi filmi önce İngilizce alt yazılı, ardından Farsça alt yazılı, son olarak da alt yazısız biçimde İngilizce izlediği ifade edilmektedir. Ancak Morteza'nın hangi çizgi filmleri izlediğiyle ilgili net bir bilgi verilmemiştir. Ne var ki yazar Morteza'nın iki yıl içinde *"Lion King"*, *"Mulan"*, *"Hulk"*, *"Garfield"*, *"Ice Age"*, *"Sherek"*, *"Bolt"*, *"Tarzan"*, *"Home on the Rage"* ile diğer çocuk filmlerini izlemeye alıştığını dile getirmektedir. Bu nedenle her iki çalışma da "farklı türler/net olarak bilinmiyor" biçiminde kodlanmıştır.

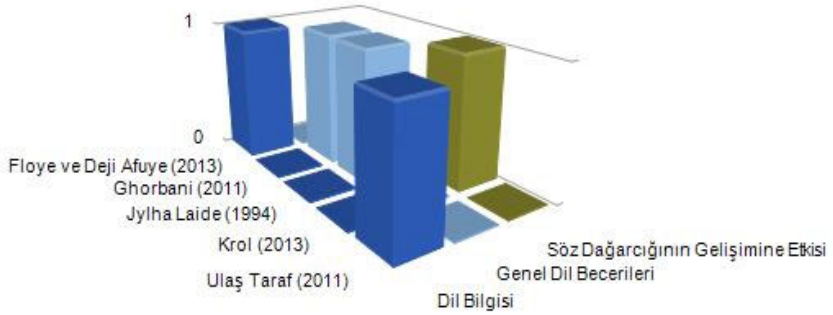
Faloye ve Deji Afuye (2013)'ün çalışmasında ise deney grubundaki öğrencilerin 2010-2011 eğitim öğretim döneminde altı hafta boyunca *"Word Girl"* adlı çizgi filmi izledikleri belirtilmektedir. Bu çizgi film, geleneksel çizgi film türündedir. Benzer biçimde Krol (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler "*Magic English*" adlı çizgi filmi alt hafta boyunca izlemiştir. Her iki filmde de alt yazı olup olmadığına dair araştırma raporlarında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca Krol (2013)'ün araştırmasında öğrencilerin hangi tarihlerde çalışmaya katıldıkları ifade edilmemiştir.

Ulaş Taraf'ın (2011) araştırmasında ise, 2010-2011 eğitim öğretim yılı içinde ikinci dil gelişimini desteklemeye yönelik etkinlikler sırasında öğrencilerin izlemeyi en

çok istedikleri çizgi filmlerden hareketle bir liste oluşturmuştur. Ardından çalışmada "özgül ve özgün" olarak nitelenen *"The Simpsons" "Wallace and Gromit", "Sponge Bob", "Squate Pants"* adlı geleneksel çizim türündeki çizgi filmlerin/dizilerinin yanı sıra "*Up"* ve "*Bee Movie"* adlı animasyon türündeki çizgi filmlerin de gösterildiği sınıf içi uygulamalar yapılmıştır.

İncelenen Araştırmaların Amaçları

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmaların amaçları incelendiğinde bir veya birden fazla dil becerisine odaklanmak yerine bütüncül olarak dile yaklaştıkları görülmektedir. Başka bir deyişle yapılan uygulamalarda, çizgi filmlerin ikinci dilde (İngilizce) dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde oynadığı rol üzerinde durulmadığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalar incelendiğinde dilsel yetkinliğin güçlenmesi açısından temel olan söz dağarcığı gelişimine, dilbilgisi kurallarını öğrenmeye yönelik ölçümler yapıldığı; çocukların dinlediğini-izlediğini anlama, ikinci dilde kendilerini akıcı biçimde ifade etme gibi noktalarda genel değerlendirmeler üzerinde durulduğu saptanmıştır. Şekil 3'ten de anlaşılacağı üzere çalışmaların ikisinde çizgi filmlerin dilbilgisi kurallarını öğrenmeye, ikisinde genel dil becerilerinin ilerlemesine ve bir çalışmada da söz dağarcığının gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmaktadır.



Şekil 3. *İncelenen Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı*

Şekil 3'te görüldüğü üzere Jylha Laide (1994) tarafından yapılan çalışmada çizgi filmlerin ikinci dil gelişimine etkisi genel bağlamda değerlendirilmiştir. Bu çalışmada araştırmacı, çizgi filmlerin "dikkat çekme ifadeleri" (İng. "attention getters", "Look!, Hey!"gibi kullanımlar), "burada ve şimdi anlatım biçimi-görselleştirerek, somutlaştırarak anlatım (soyut sözcüklerden arınık olma durumu)", "tümce yapısı (dilsel, dilbilgisel ve sözdizimsel doğruluk, tümcede kullanılan öge sayısı)", "konuşma hızı", "akıcılık", "tekrar" ve "kolay anlaşılırlık" gibi dilsel özellikleri kazanmada çocuğa ne derece katkı sunduğunu incelemeye çalışmıştır.

Ghorbani (2011) tarafından yapılan araştırmada ise ikinci dilde kendini ifade etme yeterliliği kazanma, akıcı bir biçimde konuşma ve anlama bakımından bir değerlendirme yer almaktadır. Öte yandan Krol (2013) çizgi film destekli öğretim ortamlarının özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların ikinci dildeki söz varlığı gelişimini nasıl etkilediğini araştırırken Floye ve Deji Afuye (2011) ile Ulaş ve Taraf (2011) ise öğrencilerin İngilizce zaman işletim kurallarını öğrenmelerinde çizgi filmlerin rolünü belirlemeyi hedeflemektedir.

İncelenen Araştırmaların Çalışma Grupları

İncelenen araştırmaların dördünde katılımcıların engellilik ve özel öğrenme güçlüğü sorunu yaşama durumlarıyla ilgili herhangi bir bilgi verilmemektedir. Dolayısıyla Krol (2013) dışında kalan bu dört çalışmaya herhangi bir engeli bulunmayan, herhangi bir öğrenme güçlüğü çekmeyen çocukların dâhil edildiği düşünülebilir. Krol (2013)'ün çalışmasında ise herhangi bir görme ve işitme sorunu yaşamadıkları ifade edilen ancak öğrenme güçlüğü yaşayan; dikkat dağınıklığı, hiperaktivite, Asperges sendromu gibi sorunları olan Polonyalı çocukların çalışma grubunu oluşturduğu gözlenmektedir. Toplam 28 ikinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada iki grup oluşturulmuştur; ilk grupta 13, ikinci grupta ise 15 çocuk yer almıştır. Her iki grupta 5'er öğrencinin özel öğrenme durumu vardır.

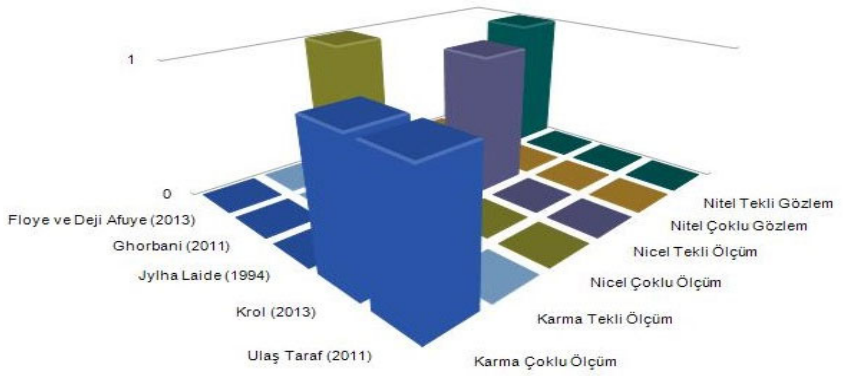
Floye ve Deji Afuye (2013) tarafından okul içi ortamda yapılan araştırmada çalışma grubu yaşları 9 ile 11 arasında değişen; 42'si deney (21 erkek, 21 kız), 42'si kontrol (21 erkek, 21 kız) olmak üzere 84 Nijeryalı öğrenciden oluşmuştur.

Ulaş Taraf (2011), okul içinde çizgi filmlerin ikinci dil edinimine olan etkisini araştırdığı çalışmayı yaşları 9 ile 10 arasında değişen ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 30 Türk öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Bu grubun yarısı deney, yarısı kontrol grubudur ve deney grubunda 5 erkek, 10 kız; kontrol grubunda ise 6 erkek 9 kız öğrenci bulunmaktadır. Ghorbani (2011)'nin ev ortamında yürütülen gözlem araştırması, çalışmanın başında 10 yaşında olan ve farklı ülkelerde yaşama deneyimine sahip bir erkek çocuğunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Jylha Laide (1994)'un çalışmasında Lauro adıyla kodladığı çocuk ise yurt dışında hiç bulunmamış, araştırma başlangıcında 8 yaşında olan Finlandiyalı bir kızdır. Bu çalışma da ev ortamında yapılan gözlemlere dayanmaktadır.

İncelenen Araştırmaların Yöntemleri

Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı Şekil 4'te görülmektedir. İncelenen 5 araştırmadan birinde nicel (parametrik testlerin yapıldığı) yöntemler kullanılarak var olan durumun betimlenmesi yapılmıştır. Bir çalışmada nicel yöntemlerle ön test ve son test yapılmış iken bir çalışmada ise nicel ağırlıklı karma yöntem kullanılmış, ön test-son testlerle öğrencilerin ikinci dildeki erişileri araştırılmıştır. Nitel araştırmaların hiçbirinde ise çizgi filmi izlemeden önce katılımcı/katılımcıların ikinci dil becerilerinin ne

durumda olduğu incelenmemiştir. Dolayısıyla nitel araştırmaların yalnızca çizgi film izledikten sonraki durumu yansıttığı, dil gelişimiyle ilgili bilgi vermediği söylenebilir.



Şekil 4. *İncelenen Araştırmaların* Yöntem *Dağılımları*

Nicel çoklu ölçüm (parametrik ön test-son test)'e Floye ve Dreji Afuye (2013) tarafından yapılan araştırmada başvurulmuştur. Bu araştırmada ders kitabından uyarlanan ve okuma parçaları içeren çoktan seçmeli bir test geliştirilmiş, dilbilgisine yönelik sorular sorulmuştur. Bu teste verdikleri yanıtlara göre öğrencilerin çizgi film izlemeden önceki ve sonraki durumları t-testine başvurularak değerlendirilmiştir. Diğer yandan Ghorbani (2011), katılımcının ikinci dil alanındaki yeterliliğiyle ilgili "bulgularını" kişisel gözlemlerine dayandırarak açıklamıştır. Bununla birlikte Ghorbani (2011), katılımcının alt yazıyla ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla 6 sorudan oluşan bir görüşme formu kullanmıştır. Nicel tekli ölçüme dayanan tek çalışma olan, Jylha Laide (1994)'nin ortaya koyduğu çalışmada ise araştırmacı katılımcının dinleme, sözdizimi ve söz varlığıyla ilgili yeterliliği Takala (1982) ve Pitkkanen (1992) ile Bury (1975) tarafından geliştirilen testlerden yararlanılarak saptanmıştır. Krol (2013)'ün araştırmasında ise katılımcıların nesnelerin adını hatırlama durumlarını ölçmek için görsel kartlar (İng. "flaschcards")'dan, öğrencilerin yapılan etkinlikle ilgili görüşlerinin derlenmesi amacıyla da 5 soruluk formdan yararlanılmıştır. Bu yönüyle Krol (2013) tarafından geliştirilen bu çalışmanın bir karma yöntem çalışması olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma kapsamında karma yönteme başvurduğu belirlenen diğer çalışma ise Ulaş Taraf (2011) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, dilsel yeterlilik testleri, ders değerlendirme ve görüşme formlarını kullanmıştır. Ön test ve son test arasında öğrencilerin gelişimlerini belirlemek amacıyla dilsel yeterlilik testlerinden öğrencilerin aldıkları puanlar ANOVA ve t-testi ile belirlenmiştir. Nitel araçların değerlendirilmesinde ise içerik çözümlemesi yapılmıştır.

İncelenen Araştırmaların Bulguları

İncelenen araştırmaların tamamında çizgi film izleme etkinliklerinin katılımcı/katılımcıların ikinci dil gelişimlerine olumlu bir etkide bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Ulaş Taraf (2011) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların dil öğrenimine yönelik tutumlarına, güdülenmişlik durumlarına da yapılan etkinliklerin katkısının gözlendiği ifade edilmektedir. Krol (2013) tarafından yapılan araştırmada da ayrıca öğrencilerin gerçekleştirilen etkinlikler hakkındaki görüşleri değerlendirilmiş, birçok öğrencinin bu etkinlikleri ilgi çekici ve yararlı bulduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada yeni sözcükleri fark etme ve anısamada deney grubundaki öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Ghorbani (2011) ise çizgi film izledikten sonra katılımcıda ikinci dili değişik bağlamlarda kullanma isteğinin uyandığını dile getirmektedir. Ayrıca Ghorbani (2011) katılımcının çizgi film izlerken en çok odaklandığı yönü, ses, görüntü ve alt yazı arasında nasıl denge kurduğunu, ilk izlemede alt yazıyı tercih edip etmediğini, ana dilinde mi yoksa ikinci dilde mi alt yazıyı daha kullanışlı bulduğunu belirlemeye yönelik olarak katılımcıyla görüşme yapmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı akıcı konuşma ve dinlediğini anlama açısından bir değerlendirme yapmakta; ikinci dil ediniminde çizgi film izlemenin dilsel açıdan gelişimi desteklediği, araştırma sonucunda katılımcının İnternet'te ikinci dilde arama yapmaya daha çok güdülendiğini, ikinci dilde kendini daha yeterli hissetmeye başladığını bildirmektedir. Ancak bu değerlendirmelere hangi ölçüm araçlarının verileriyle ulaştığını açıklamamaktadır.

İncelenen Araştırmaların Sonuçları

İncelenen alışmaların tamamında, bulgulardan hareketle ikinci dil ediniminde çizgi filmlerin olumlu bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, Floye ve Deji Afuye (2013) çalışmalarında çizgi film destekli bir ortam oluşturmak için gerekli araç gereç sağlanması konusunda okul yöneticilerinin sorumluluğunu hatırlatmakta, bu konuda hizmet için eğitimler verilmesini önermektedir. Öte yandan Krol (2013), özel öğrenme gereksinimi duyan çocukların ikinci dilde sözcük öğrenimiyle ilgili çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Ghorbani (2011), çalışmasındaki gözlemlerden yola çıkarak sonuç kısmında ayrıca çizgi film alt yazılarıyla ikinci dil gelişimi arasındaki ilişkinin sorgulandığı yeni çalışmalara duyulan gereksinimi belirtmektedir. Jylha Laide (1994) ise kendi çalışmasında çizgi film izlenilen bağlamda ikinci dil ediniminde doğal dil öğretim yaklaşımına uygun etkileşimsel bir ortamın oluştuğunu vurgulamakta ve bu ortamın dilsel gelişimi desteklediğini bildirmektedir.

Ulaş Taraf (2011)'ın yaptığı çalışmada ise İngilizce zaman işletiminin öğrenilmesinde, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum oluşturmalarında çizgi filmlerin kullanıldığı deney grubu lehine olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Ancak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma başarılarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Ayrıca bu çalışma kapsamında yapılan araştırmada öğretmenlerin İngilizce öğretiminde çizgi filmlere başvurulmasını kullanışlı bulmadıkları da saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

İkinci dil ediniminde çocukluk çağı "kritik dönem" olarak ele alınmakta, beyin gelişim yapısına koşut bir biçimde ilerleyen bu dönemde etkili ve kalıcı bir öğrenmeye erişim sağlanabildiği öne sürülmektedir. Çocukların ikinci dil edinimi sürecinde karşılaştıkları dil ortamları ile eğitim sürecinde kullanılan öğretim araç gereçlerinin nitelikleri de bu kapsamda önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında ise çocukların en sık karşılaştıkları dil kaynaklarının başında çizgi filmlerin geldiği sıklıkla belirtilmektedir. Bu doğrultuda konuyla ilgilenen araştırmacıların hemen tamamı, çizgi filmlerin çeşitli eğitbilimsel ilkelere uygun bir içeriğe ve sunuma sahip olduklarında çocukların ikinci dil gelişimine önemli katkılar sunacağına ilişkin görüş bildirmekte, ikinci dil öğretimine yönelik etkinliklerde çizgi filmlere başvurulmasını önermektedirler. Tarafımızca gerçekleştirilen bu gözden geçirme çalışmasında, alanyazında bu görüş ve önerileri doğrular nitelikte bulguya dayalı sınırlı sayıda uygulamalı araştırma olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sınırlılığı çerçevesinde içerik çözümlemesi ile incelenen araştırmalarda deneysel ve uygulamalı araştırma desenlerine dayalı veri toplama yöntemleriyle çizgi filmlerin ikinci dil gelişimine olan katkılarına ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Sözü edilen çalışmalarda sınırlılıklar ya da araştırma izlekleri gereği kimi yönlerin ele alınmadığı görülmektedir. Sözgelimi, araştırmacı ya da öğretmenin yönlendirmesiyle izletilen çizgi film/ler dışında katılımcıların ikinci dil gelişimine olumlu veya olumsuz etkide bulunabilecek diğer etmenler kontrol edilmemiştir. Başka bir deyişle katılımcıların izletilen çizgi filmler dışında, ev ortamlarında ikinci dilde herhangi bir yayını izleyip izlemedikleri; ders çalışma alışkanlıkları, İnternet üzerinden ikinci dile erişim etkinlikleri gibi değişkenler araştırılmamıştır.

Sonuç olarak yapılan bu araştırma çerçevesinde bir dizi ardıl çalışma önerisi ortaya çıkmaktadır:

İkinci dil ediniminde çizgi filmlerin etkisinin ve ayrıca alt yazının katkısının incelendiği, parametrik testler yapılmasına izin veren bir örnekleme ulaşılan, hem nitel hem de nicel araçların işe koşulduğu ölçme ve gözlemleri yansıtan, geçerli, güvenilir, kesitsel, boylamsal, uygulamaya dayalı, uygulama koşullarının bütün yönleriyle açıklandığı kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Ancak bu türden çalışmalarla çizgi filmlerin ikinci dil eğitimiyle ilgili etkinliği hakkında somut bilgilere erişilebilir. Öte yandan ikinci dil ortamlarında sunulan çizgi filmlerin taşıdığı iletiler eğitbilimsel, metinbilimsel ve göstergebilimsel açıdan gözden geçirilmelidir. Çünkü çocukların ilgisini çekmesi ve onlar tarafından izlenmek istenmesi bir çizgi filmin ikinci dil edinimi ortamlarında kullanılması için yeterli değildir. Her ne kadar özgün-özgül olsa da bu türden üretimler; eğitsel açıdan uygunluğu, amaçlara ulaştırma kapasitesi dikkate alınarak eğitim ortamlarında yer almalıdır. Bununla birlikte çizgi filmlerle ilgili ikinci dil ediniminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine ayrı ya da tümleşik olarak odaklanılan çalışmalar yapılmalı; dilbilgisi, sesbilim, sözcük gelişimi bakımından ayrıntılı araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

Abuzahra, N., Farrah, M. A., ve Zalloum, S. (2016). Using cartoon in language classroom from a constructivist point of view. *Arab World English Journal*(3), 229-245.

Araboğa, E. (2018). *Çizgi filmler ve tüketim kültürü: çizgi filmlerde tüketim davranışlarının ve tüketim nesnelerinin ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklara etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*(147), 63-86.

Arslan, P. (2016). *Çizgi filmlerde lider özelliklerinin eğitimdeki yeri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ayan, S. ve Baş, B. (2015). Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilkokul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana dili Eğitimi Dergisi, 3*(4), 84-99.

Bahrani, T. ve Sim, T. S. (2012). Audiovisual news, cartoons, and films as socurces of authentic language ınput and language proficiency enhancement. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(4), 56-64.

Benati, G.A. ve Angelovska, T. (2016). Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction To Real World. London: Bloomsbury Publishing.

Beştaş, M. ve Şahin, S. (2015). Çizgi filmlerde atasözü ve deyimlerin kullanımı. *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s. 595-606). Ankara: Ankara Üniversitesi ÇOGEM.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnekler.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Browne, K. D. ve Hamilton Giachritsis, C. (2005). The ınfluence of violent media on children and adolescents: a public health approach. *The Lancet*(365), 702-710.

Bursalı, H. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Çizgi dizilerin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(29), 60-74.

Clark, C. (2000). Innovative strategy: concept cartoons. *Instructional and Learning Strategies*(12), 34-45.

Çakır, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 5*(4), 67-72.

Danan, M. (2006). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning, 42*(4), 497-527.

Demir, Ö. (2013). *Türk televizyonlarında yayınlanan çizgi filmlerin ilköğretim çağı çocuklarının toplumsallaşma sürecine etkilerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doughty, C. ve Long, M.H. (2003). The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell Publishing.

Durdu Zor, S. (2017). Yörük çizgi filmi maysa ve bulutun giysi özelliklerinin incelenmesi. *Ulakbilge, 5*(18), 1987-2000.

Ebren, Ö. (2015). *Çizgi filmlerde sempatik şiddet olgusu: trt çocuk televizyonu örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Edelenbos, P., Johnstone, R. ve Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe: Published research, good practice and main principles. European Commission Report. EAC 89/04.

Ellis, R. (2008). The Study of Second Language Acquisition (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Eski, Ö. (2018). Türkçenin güzel kullanımı açısından çizgi filmlerde kelime kadrosu ve millî şuur. *Türk Dili, 68*(798), 98-103.

Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz*(32), 125-144.

Faloye, B.; Deji-Afuye, O. O. (2013). The effect of animated cartoons on teaching english grammar: a study of st louis nursery and primary school, ıkere -ekiti, Nigeria, The International Academic Forum, The European Conference on Education Official Conference Proceedings, Brighton, İngiltere, 532-539

Ghorbani, M. R. (2011). Watching cartoons with subtitles ımproves children's foreign language acquisition, *Us-China Foreign Language*, David Publishing, 9*(4)*, 241-246.

Gökçearslan, A. (2010). Batı kökenli çizgi filmlerde ırkçı, kapitalist ve ayrımcı ideolojik söylem. *e-Journal of New World Sciences Academy, 5*(4), 365-373.

Günay Köprülü, S. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 4*(1), 88-98.

Habib, K. ve Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*(3), 248-264.

Hamarat, D., Işıtan, S., Özcan, A. ve Karaşahin, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmler üzerine bir inceleme: Caillou ve Sünger Bob örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(33), 75-91.

Hayati, A. ve Mohammadi, F. (2009). The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology, 42*(1), 181-192.

Huber, B., Yeates, M., Meyer, D., Fleckhammer, L. ve Kaufman, J. (2018). The effects of screen media content on young children's executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*(170), 72-85.

İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(3), 939-948.

Judickaite Pasvenskiene, L. (2014). The translation of idioms in children's cartoons: A comparative analysis of English dialogues and Lithuanian subtitles. *Estonian Papers in Applied Linguistics*(10), 125-138.

Jylha Laide, J. (1994). Learning by viewing: cartoons as foreign language learning material for children-a case study, *Journal of Educational Television*, 20*(2),* 93-109.

Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: PEPEE. *Eğitim ve Bilim*(40), 243-270.

Karakaş, A. ve Sarıçoban, A. (2012). The impact of watching subtitled animated cartoons on incidental vocabulary learning of ELT students. *Teaching English with Technology, 12*(4), 3-15.

Karakuş, N. ve Baki, Y. (2015). Keloğlan çizgi filminin kalıplaşmış dil birimleri yönünden değerlendirilmesi. *International Journal of Languages Education And Teaching*(UDES), 2038-2056.

Kaya, T. (2014). Tematik çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde yerel ve küresel izler. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 63-78.

Klein, D., Mok, K., Chen, J.K. ve Watkins, K.E. (2013). Age of language learning shapes brain structure: a cortical thickness study of bilingual and monolingual individuals. *Brain Language*, (131), 20–24.

Krol, W. (2013). Research communiqué on the use of animated cartoons in teaching to children with disorders and disabilities. Procedia-Social and Behavioral Sciences, (106), 2259-2268

Larsen-Freeman, D. ve Long, M.H. (2014). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Routledge.

Littlewood, W. (2007). Second language lerning. In A. Davies ve C. Elder (Eds.) The Handbook of Applied Linguistics (503-524). Oxford: Blackwell.

Luk, G., Bialystok, E., Craik, F.I.M. ve Grady, C.L. (2011). Lifelong bilingualism maintains white matter integrity in older adults. The Journal of Neuroscience :. 31, 16808–16813

Mitchell, R. ve Myles, F. (2004). Second Language Learning Theories (2nd Ed.). London: Arnold.

Nasab, M. S. ve Motlagh, S. F. (2017). Vocabulary learning promotion through english subtitled cartoons. *Communication and Linguistics Studies, 3*(1-1), 1-7.

Nicholas, H. (1986). The acquisition of German as a first and as a second Language. Doktora Tezi, Monash University, Melbourne.

Nicholas, H. ve Lightbown, P. M. (2008). Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction. J. Philp, R. Oliver ve A. Mackey (Haz.). Child's play: Second language acquisition and the younger learner (27-51). Amsterdam: John Benjamins.

Nichols, E. S. ve Joanisse, M. F. (2016). Functional activity and white matter microstructure reveal the independent effects of age of acquisition and proficiency on second-language learning. *NeuroImage,* (143), 15-25.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning.* Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(10), 499-508.

Oddone, C. (2011). Using videos from youtube and websites in the CLIL classroom. *Studies About Languages*(18), 105-110.

Özgökbel Bilis, P. (2011). *Çizgi filmlerde temsil edilen toplumsal değerler sistemi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Anabilim Dalı, İzmir.

Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. E. Hoff ve M. Shatz (Haz.). Handbook of language development (387-405). Oxford: Blackwell Publishing.

Park, H.R.P., Badzakova-Trajkov, G., Waldie, K.E. (2012). Language lateralisation in late proficient bilinguals: a lexical decision fMRI study. *Neuropsychologia* 50, 688–695.

Peçenek, D. (1997). *İletişimci yaklaşımda dil öğretim teknikleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Peçenek, D. (2013). Çocukluk Döneminde İkinci Dil Edinimi Görünümleri. I. Özyıldırım, N. Büyükkantarcıoğlu, E. Yarar, E. Alparslan (Haz.) içinde, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dilbilimi Bölümü 40. Yıl Yazıları* 1972-2012 (ss.267-284), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi, (164),* 5-25.

Perani, D. ve Abutalebi, J. (2005). The neural basis of first and second language pro- cessing. *Current Opinion in Neurobiology*. 15, 202–206.

Pinter, A. (2006). Teaching young language learners. Oxford: Oxford University Press.

Pinter, A. (2011). Children learning second languages. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Postic, S. (2015). Influence of cartoon network on the acqusition of american english during childhood. *Verbum, 6*, 187-195.

Rai, S., Waskel, B., Sakalle, S., Dixit, S. ve Mahore, R. (2017). Effects of cartoon programs on behavioural, habitual and communicative changes in children. *International Journal of Community Medicine and Public Health, 3*(6), 1375-1378.

Saraç, H. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çizgi filmlerde toplumsal cinsiyetin inşası: Niloya örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saville-Troike, M. (2012). Introducing Second Language Acquisition (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice.* Sage Publications.

Serttaş, A. ve Güngör Eral, A. (2017). Türkiye'de yayınlanan çizgi dizilerde engelli bireylerin temsili: TRT Çocuk Kanalı örneği. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, *(44)*, 331-347.

Sevim, Z. (2013). *Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Song, C. (2012). Creativity in translating cartoons from english into mandarin Chinese. *The Journal of Specialised Translation*, 124-135.

Şenol, D., Erdem, S., Uzun, Z. ve Erdem, E. (2016). Toplumsal cinsiyetin bir aktarım aracı olarak çizgi filmler: Sindirella ve Pamuk Prenses örneği. *Kadın Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 62-87.

Taş Alicenap, Ç. (2015). Kültürel mirasın çizgi film senaryolarında kullanılması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(37), 11-26.

Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *Teaching English as a Second or Foreign Language, 1*(2), 1-10.

Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk Örneği). *Millî Eğitim*(210), 577-599.

Tortoriello, A. (2006). Funny and educational across cultures: Subtitling Winnie the Pooh into Italian. *The Journal of Specialized Translation, 6*, 53-67. http://www.jostrans.org/issue06/art_tortoriello.php adresinden alındı

Türkmen, N. (2013). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36*(2), 139-158.

Ulaş Taraf, H. (2011). *The use of authentic animated cartoons in teaching tenses to young l2 learners at a private primary school* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yağlı, A. (2012). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee Örneği. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(10), 707-719.

Yaşar Ekici, F. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2*(5),* 70-84.

Yayan, G. ve Gümüşsoy, R. (2016). Çizgi filmlerdeki imgelerin çocuk eğitimi üzerine etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*(4), 344-358.

Yaylı, D., Kanat, A. ve Genç, E. (2014). Film odaklı bir ders uygulaması: çizgi filmlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar* (s. 393-404). Ankara: Pegem Akademi.

Zarei, A. A. (2009). The effect of bimodal, standard, and reversed subtitling on L2 vocabulary recognition and recall. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji, 49*(Special Issue), 65-85.

Ek 1: Araştırmada Belirlenen Ölçütleri Karşılayan ve İncelenen Yayımlar

Faloye, B.; Deji-Afuye, O. O. (2013). The effect of animated cartoons on teaching english grammar: a study of st louis nursery and primary school, ıkere -ekiti, *Nigeria, The International Academic Forum, The European Conference on Education Official Conference Proceedings*, Brighton, İngiltere, 532-539.

Ghorbani, M. R. (2011). Watching cartoons with subtitles ımproves children's foreign language acquisition, *Us-China Foreign Language*, David Publishing, 9(4), 241-246.

Jylha Laide, J. (1994). Learning by viewing: cartoons as foreign language learning material for children a case study, *Journal of Educational Television*, 20(2), 93-109.

Krol, W. (2013). Research communiqué on the use of animated cartoons in teaching to children with disorders and disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (106), 2259-2268.

Ulaş Taraf, H. (2011). *The use of authentic animated cartoons in teaching tenses to young l2 learners at a private primary school* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ek 2: İncelenen Çalışmalarla İlgili Sözcük Bulutu

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (267-281)

ÖZEL LİSE YÖNETİCİLERİNİN KARAR VERME SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Namık Kemal DEMİR[1]

1 Emekli, Çankaya/Ankara, nkdemir@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1932-1501.

Geliş Tarihi: 07.11.2018 **Kabul Tarihi:** 15.04.2019

Öz: Eğitim sistemi bilgi aktarır. Eğitim ortamları yoluyla, geçmişte ve şimdi elde edilen bilgi ve beceriler kuşaklara aktarılır. Bu yolla insanlık, öğrenme ve araştırma süreciyle kendine ve içinde yaşadığı evrene ilişkin şimdiki bilgi birikimini oluşturur. Bu üründen yararlanmamız ve bu sorunlarımızı çözmek için kullanmamız, yeterliğimize bağlıdır. Bu yeterliğimizi gösteren yöntem, öğrenmeyi öğrenmek başka bir deyişle bilginin kaynağına ulaşarak bilimsel yöntemleri kullanabilmektir. Bilgi edinmeden düşünmek olanaksızdır.

Araştırmanın amacı, Ankara ili merkez ilçelerindeki özel lise yöneticilerinin (İlk-Orta-Lise) karar verme- sorun çözme- sürecinde nelerden yararlandıklarını belirlemektir.

Araştırma verileri 2014-2015 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçesindeki özel liselerde müdür ve müdür yardımcısı olarak çalışan yöneticilerden araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Anketin içerik ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur Araştırma verilerinin analizinde istatistiki ölçüler kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir: Özel lise yöneticileri, genellikle sorunlarını çözerken, kendi deneyimi, değerleri, alışkanlıkları doğrultusunda hareket etmektedirler.

Anahtar kelimeler: Eğitim yönetimi, Eğitim yöneticileri, Karar verme, Karar verme sürecinde bilgiden yararlanma, Bilgi.

PROBLEMS OF PRIVATE HIGH SCHOOL ADMINISTRATORS IN DECISION MAKING PROCESS AND SOLUTION SUGGESTION

Abstract:

Education system conveys information. It strives to make us acquire the talent and the knowledge that will take long years to gain in a short time. By being educated in a short span of time and in an orderly fashion, we acquire the accumulation of knowledge and the talent that the past generations spent their lives to gain. Humanity, by means of learning and researching, have formed the accumulation of knowledge regarding itself and the universe it inhabits. To benefit and utilize this output so as to solve our problems depends on our sufficiency. The method that shows us this sufficiency is learning to learn; in other words, managing to use scientific methods by researching the source of information. Thinking without gaining knowledge is out of question.

The aim of the research is to determine what the private high school administrators in the city of Ankara (primary,secondary, high school) benefit from in decision making - problem solving process.

The research data was collected by questionnaire developed by the researchers, from the administrators working in private high schools as managers and assistant managers in the city of Ankara in 2014-2015 school year.

The content and the scope validity of the questionnaire was tested by expert opinion was consulted. Descriptive statistics measurements such as frequency, percentage, arithmetic average and standard deviation were utilized in the research analysis.

Research results can be summarized as such: Private high school administrators, when solving problems,often act in accordance with their experiences, values and habits.

Key Words: Education administration, education administrators, decision making, utilizing information in decision making process, information.

Giriş

Ülkemizin bilgi toplumu olma sürecini tamamlaması, bilginin ve öğrenmenin esas olduğu sağlıklı bir yaşam alanının ve güçlü bir ekonominin yaratılması için bireylerin bilgiyi etkin bir şekilde kullanmaları önem taşımaktadır. Yeniliğin ve yaratıcılığın hakim olduğu bir ortam oluşturmak ve kalkınmada sürekliliği sağlamak için, fırsatları

değerlendirmeye ve belirli yeteneklere sahip olmaya önem veren; öğrenmeye ve değişime dayalı birikimlerle ve deneyimlerle şekillenen bir yapı gerekmektedir (Keten, 2012, 477).

Ülkelerin bilgi toplumuna dönüşmesiyle birlikte, meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve personelin görev ve rollerinde önemli değişmelere yol açmıştır. Sosyal değişmenin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişmeden payını almıştır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişmeden etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendinden beklenen rolleri oynayabilmesine bağlıdır.

Eğitim yöneticisi bir yandan kendi alanındaki gelişmeleri yakından izlemek, diğer yandan hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamak zorundadır. Bugün birçok alanda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da çok sayıda araştırma yapılmakta ve araştırmalardan elde edilen bulgular eğitim yönetiminin kuramsal ve pratik temellerini şekillendirmektedir. Ayrıca yönetim bilimi alanındaki gelişmelerde doğrudan doğruya eğitim yönetimini etkilemektedir (Çelik, 1995, 47). Günümüzde bilgiye /enformasyona dayalı karar verme yeteneği eğitim yöneticisinin sahip olması gereken bir beceridir. Bu beceri; bilginin toplanması ve analizini, problemlere çözüm tasarlamayı ve bu çözümü deneme ve plan geliştirmeyi, mantıksal düşüncenin uygulanabilmesini kapsamaktadır (Balcı, 2011, 199).

Özellikle bilginin yönetsel karar verme sürecinde etkili ve etkin kullanımı önem taşımaktadır. Keten'in (2012) tanımı ile yönetsel karar verme süreci; yöneticilerin bir problem ya da ortaya çıkan bir fırsat ile yüzleşmesi sonucunda ortaya çıkan karar verme gereksinimi ile başlamaktadır.

Karar verme

Yönetim eyleminde her sorun bir karar alma ve uygulama durumunu gerektirir. Birden çok seçenek düşünülür, zihinsel bir değerlendirme yapılır, gerektiği durumlarda ortak tartışmalar yapılır ve seçenekler arasından biri tercih edilerek karar verilir. Karar verme hakkı yöneticiye aittir. Yönetici sorun çözen yani sorunlara çözüm arayan kişidir. Karar verme sürecinde, sorun çözme sürecinde izlenen aşamaların izlenmesi gerekir. Karar verme sürecinin aşamaları aslında bilimsel araştırma sürecinin de aşamalarıdır. Sorunun anlaşılması, sorunla ilgili bilgi toplanması, bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması, uygulama ve değerlendirme gibi aşamalar karar verme sürecinin aşamalarındandır (Bursalıoğlu, 2000, 86-91; Balcı ve Aydın, 2003, 72-74; Lunenburg ve Ornsteins, 2013, 137; Hoy ve Miskel, 2010, 300).

Karar verme süreci, başa dönmeyi, kontrol edilmeyi gerektiren bir süreçtir. Yöneticilerin etkili karar verebilmeleri için örgütün yapısını ve yönetim süreçlerini; (iletişim, planlama, örgütleme, etkileme, koordine etme ve değerlendirme) bilmesi gerekmektedir.

Karar verme sürecinde, örgütün yapısının (resmi ve resmi olmayan) ve yönetim süreçlerinin bilinmesi de yeterli olmamaktadır. Kişinin geçmiş yaşantıları, kişinin algılama biçimi, kişinin duyguları, kişinin değer yargıları, kişinin amaç ve beklentileri, örgütün bulunduğu çevrenin kültürel, siyasi, ekonomik ve sosyal özellikleri, örgüt ile ilgili yasal metinler bu süreci etkileyen temel noktalar olarak sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2000, 88; Balcı ve Aydın, 2003, 73; Yılmaz, 2016, 137-138).

Karar verme sürecini etkileyen temel unsurlardan kaynaklı olarak karar verme sürecini sınırlayan birtakım unsurlar da vardır. Karar verme sürecini sınırlayan etkenler bilgi eksikliği, yetki karmaşası, amaçların iyi anlaşılmamış ya da belirsiz olması, değerlendirme ölçütlerinin yanlışlığı, yetersiz zaman, önceden verilen sözler ve taahhütler, bireysel tercihler, daha önceki karar örneklerinin izlenmesi alışkanlığı, karara katılmaktan çekinmek, üst yönetimin çalışanları karara katmak istememesi, karar sürecinde beklenmedik gelişmeler, üst ya da alt basamaklardaki kişilerin eksik bilgilendirme yapması olarak sıralanabilir (Yılmaz, 2016, 138).

Karar verme sürecini sınırlayan en önemli unsur bilgi eksikliğidir. Bilgi eksikliği karar verme sürecinin başından itibaren sürecin yanlış işlemesini sağlar. Doğru kararların verilebilmesi için o konu hakkında yeterli ve doğru bilgilere sahip olmak gerekmektedir (Yılmaz, 2016, 138).

Yönetimde karar verme ya da sorun çözme sürecinde bilgi nitelik ve niceliğinin; alınacak kararların verimini, derecesini etkileyeceği ortadadır. Özellikle bilginin yönetsel karar verme sürecinde etkili ve etkin kullanımı önem taşımaktadır.

Yönetici bilginin uygulanmasından sorumlu olan kişidir. Yönetimde asıl kaynak bilgidir (Bursalıoğlu, 2000, 88). Okullarda yönetimin varlık nedenlerinin başında karar verme ve sorun çözme gelmektedir. Tüm toplumsal kurumlar gibi okullar da sosyal, ekonomik, kültürel, politik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden olumlu ve olumsuz yönde etkilenirler. Okulları bu değişme ve gelişmelere uyarlamak okul yönetiminin görevleri arasındadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin karar verme ve sorun çözmede gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Çınkır, 2010, 1030).

Bugün bilgi dediğimizde aklımıza gelen ilk sözcükler Veri (data), "information" karşılığı enformasyon, "knowledge" karşılığı olarak da bilgi sözcükleridir. Buna bilimsel bilgiyi de eklemek gerekir (BBY103 Bilgi Kaynakları ve Hizmetleri, 2010).

> *Veri (data).* İşlenmemiş, düzenlenmemiş ham gerçekliktir. Bilginin kaynağıdır.
>
> *Bilgi (enformasyon) (Information).* İnsanların akıl ya da gözlem yoluyla elde edip, doğru olarak kabul ettikleri bildirimdir. Bilginin alınması ve verilmesi bilinçli yapılır.
>
> *Bilgi (knowledge).* Kişinin bilinciyle ilgilidir. Bilme sürecindeki bir üst basamaktır ve bireysel bilginin oluşmasını sağlar. Kesin değildir. Zamana, çevreye göre değişebilir.

Bilimsel bilgi. Bilimsel yöntemler ile elde edilen bilgidir. Bilimsel yöntem akıl, deney ve gözleme dayalıdır. Bir bilginin bilimsel olmasının ölçütü yöntemsel olmasıdır. Bilimsel bilgi objektif, sistemli, tutarlı ve eleştiriye açık bilgidir.

Enformasyon, bilgi ve bilimsel bilginin adlarını tek tek tekrarlamak yerine bunların tümüne birden bilgi denilecektir.

İnsanoğlunun imgeler, simgeler ve çeşitli diller aracılığı ile kavrayabildiği olgu, gerçek, yapı ve işlerin tümüne birden bilgi adı verilir (Güvenç, 1995, 177). Bilgi, karşılaştığımız durumları irdelemek, anlamak; kendimizi anlatmak; durumun gerektirdiği eylemlerde bulunmak için kullandığımız edinilmiş düşüncelerdir (Başaran ve Çıngır, 2013, 195).

Buraya kadar yapılan tartışmalar, bilginin yönetsel karar verme sürecinde etkili ve etkin kullanımının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı:

Ankara'da özel lise yöneticilerinin karar verirken nelerden yararlandıklarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır. Özet bilgiler çizelgeler halinde aşağıda verilmiştir:

1. Okul yöneticileri; işyerinde kişisel sorunlarını çözerken nelerden yararlanmaktadırlar?
2. Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunları çözmede nelerden yararlanmaktadırlar?
3. Okulun eğitim-öğretim-öğrenci işleri ile ilgili sorunları çözmede nelerden yararlanmaktadırlar?
4. Okul-çevre ve okul personeliyle ilgili sorunları çözerken nelerden yararlanmaktadırlar?
5. Yönetsel sorunları çözmede genellikle ne tür yaklaşımları kullanmaktadırlar?

Yöntem

Ankara'daki merkez ilçelerinde bulunan özel lise yöneticilerinin karar verme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerini araştıran bu çalışmada, nicel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin bazı değişkenlere göre karar verme sürecinde karşılaştıkları sorunları, nelerden yararlanarak çözdükleri ortaya konulmak istenmiştir.

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Ankara merkez ilçelerdeki özel lise yöneticileri (İlk-orta-Lise, müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Sözü edilen bu evren 17 Özel Lise-

de, toplam 108 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, örneklem almaya gerek duyulmamıştır.

Veri toplama aracı, toplanması ve analizi

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Tez öğretim üyesi denetiminde geliştirilen taslak anket araştırmacının çalıştığı lisede 10 müdür yardımcısına uygulanmış; elde edilen veriler ışığında tekrar gözden geçirilerek düzeltilmiştir. Araç daha sonra tekrar değerlendirilmiş, alınan dönütler ışığında anket yeniden düzenlenerek bu kez 3 ayrı genel lisede 20 yöneticiye uygulanmıştır. Anketin içerik ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra anket uygulanmak üzere basıma verilmiştir. Araştırmada anket aracılığı toplanan verilerin istatiksel analizi S.P.S.S programıyla yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Sonuçlar

ÇİZELGE 1

TOPLAM GRUBUN İŞ YERİNDEKİ KİŞİSEL SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN SORULARA VERDİKLERİ YANITLAR

DEGİŞKENLER TÜM GRUP İÇİN	KULLANMA DERECESİ											
		Hiç		Çok Nadir		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		
	N	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	X	
SI_ I İş yerinde kişisel sorunları çözerken; kendi tecrübelerim, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket ederim	108	4	3.7	4	3.7	18	16.7	63	58.3	19	17.6	2.82	Çoğu Zaman
S1_2 İş yerinde kişisel sorunlarımı çözerken; sezgilerime göre davranırım	108	8	7.4	35	32.4	47	43.5	17	15.7	1	.9	1.70	Ara Sıra
Sl _3 İş yerinde kişisel sorunlarımı çözerken; uzmana- amire başvururum	108	17	15.7	33	30.6	31	28.7	19	17.6	8	7.4	1.70	Ara Sıra
S1_4 İş yerinde kişisel sorunlarımı çözerken; bilimsel araştırmayı uygularım	108	38	35.2	16	14.8	29	26.9	20	18.5	5	4.6	1.43	Çok Nadir
S1_5 İş yerinde kişisel sorunlarımı çözerken; örnek izlerim	108	20	18.5	28	25.9	42	38.9	15	13.9	3	2.8	1.56	Çok Nadir

Çizelge 1'e göre kaynak kişiler;

iş yerinde kişisel sorunlarını çözerken; kendi tecrübem, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket etmeyi, çoğu zaman;

iş yerinde kişisel sorunlarımı çözerken; sezgilerime göre davranırım'ı, ara sıra;

iş yerinde kişisel sorunlarımı çözerken; uzmana-amire başvururum'u, ara sıra;

iş yerinde kişisel sorunlarımı çözerken; bilimsel araştırmayı uygularım'ı, çok nadir;

iş yerinde kişisel sorunları çözerken; örnek izlerim'i, çok nadir olarak kullanmaktadırlar. (Demir, 2015, 10).

Birinci soruya verilen yanıtlar göz önüne alındığında, "yöneticiler iş yerinde kişisel sorunlarını çözerken; kendi tecrübesi, değerleri, alışkanlıkları doğrultusunda çoğu zaman hareket etmektedir." sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu; özel okul yöneticilerinin, işyerindeki kişisel sorunlarını, hizmet öncesi yöneticilik eğitimi almadıklarından, kişisel tecrübeleri ile çözdüklerini göstermektedir. Bu bulgu Bursalıoğlu'nun "Eğitim Yöneticisinin Davranış Etkenleri" konusunda yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği yöneticilerin yöneticiliği yaşantıları ile öğrendikleri (Bursalıoğlu, 1981, 28) bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

ÇİZELGE 2

TOPLAM GRUBUN OKULUN DESTEK HİZMETLERİNE İLİŞKİN SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNE AİT YANITLAR

DEGİŞKENLER TÜM GRUP İÇİN	KULLANMA DERECESİ											
		Hiç		Çok Nadir		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		
	N	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	X	
S2_1 Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken; kendi tecrübelerim, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket ederim	108	5	4.6	25	23.1	35	32.4	34	31.5	9	8.3	2.16	Ara Sıra
S2_1 Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken;sezgilerime göre davranırım	108	28	25.9	37	34.3	34	31.5	--	--	9	8.3	1.22	Çok Nadir
S2_1 Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken; uzmana-amire başvururum	108	8	7.4	10	9.3	24	22.2	40	37.0	26	24.1	2.61	Çoğu Zaman
S2_1 Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken;bilimsel araştırmayı uygularım	108	9	17.6	30	27.8	29	26.9	27	25.0	3	2.8	1.68	Ara Sıra
S2_1 Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken;örnek izlerim	108	34	31.5	29	26.9	17	15.7	22	20.4	6	5.6	1.42	Çok Nadir

Çizelge 2'ye göre; kaynak kişiler;

Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını; kendi tecrübem değerlerim,alışkanlıklarım doğrultusunda hareket ederim'i ara sıra;

Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken; sezgilerine göre davranırım'ı çok nadir; Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken; uzmanlara-amirlere başvururum'u çoğu zaman;

Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken; örnek izlerim'i ara sıra;

Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken; bilimsel araştırmayı uygularım'ı çok nadir olarak kullanmaktadır.

İkinci soruya verilen yanıtlar topluca göz önüne alındığında sonuç olarak yöneticilerin okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken; "uzmana-amire başvurum" seçeneğini, çoğu zaman kullandıkları ortaya çıkmıştır. (Demir, 2015, 1-2).

Bu bulgular, özel okul yöneticilerinin de hizmet öncesi yöneticilik eğitimi almadıklarından,yönetsel uygulamalarını ve yöneticiliklerini amirlerinden öğrendikleri (Bursalıoğlu, 1980, 29) bulgusunu destekler gözükmektedir.

ÇİZELGE 3

TOPLAM GRUBUN OKULUN EGİTİM-ÖGRETİM İŞLERİYLE İLGİLİ SORUNLARININ ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN YANITLAR

DEGİŞKENLER TÜM GRUP İÇİN	KULLANMA DERECESİ											
		Hiç		Çok Nadir		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		
	N	f	o/o	f	o/o	F	o/o	f	o/o	f	o/o	X	
S3_1 Okulun eğitim öğretim işleriyle ilgili sorunlarını çözerken; kendi tecrübelerim, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket ederim	108	12	11.1	11	10.2	28	25.9	45	41.7	12	11.1	2.31	Çoğu Zaman
S3_2 Okulun eğitim öğretim işleriyle ilgili sorunlarını çözerken;;sezgilerime göre davranırım	108	26	24.1	36	33.3	37	34.3	7	6.5	2	1.9	1.29	Çok Nadir
S3_3 Okulun eğitim öğretim işleriyle ilgili sorunlarını çözerken; uzmana-amire başvururum	108	10	9.3	16	14.8	31	28.7	40	37.0	11	10.2	2.24	Çoğu Zaman
S3_4 Okulun eğitim öğretim işleriyle ilgili sorunlarını çözerken; bilimsel araştırmayı uygularım	108	20	18.5	18	16.7	18	16.7	37	34.3	15	13.9	2.08	Ara Sıra
S3_5 Okulun eğitim öğretim işleriyle ilgili sorunlarını çözerken;;örnek izlerim	108	20	18.5	29	26.9	28	25.9	26	24.1	5	4.6	1.69	Çok Nadir

Çizelge 3'e göre kaynak kişiler:

Okulun eğitim-öğretim işleriyle ilgili sorunları çözerken; kendi tecrübem, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket ederim' i, çoğu zaman;

Sezgilerime göre davranırım'ı, çok nadir;

Uzmana-amirlere başvururum çoğu zaman

Bilimsel araştırmayı uygularım'ı, ara sıra;

Örnek izlerim'i çok nadir kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

Üçüncü soruya verilen yanıtlar göz önüne alındığında kendi tecrübem, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket ederim' i, çoğu zaman; Uzmana-amirlere başvururum' çoğu zaman kullandıkları ortaya çıkmaktadır (Demir, 2015, 13).

Yukardaki bulgular Bursalıoğlu' nun "Eğitim Yöneticisinin Davranış Etkenleri" araştırmasında elde ettiği: özel okul yöneticilerinin, işyerindeki kişisel sorunlarını, hizmet öncesi yöneticilik eğitimi almadıklarından, kişisel tecrübeleri ile çözdüklerini göstermektedir; "Memleketimizde Eğitim Yöneticiliğinin henüz akademik bir formasyona dayalı olmayışı,yöneticilik davranışlarını öğrenmede amirlerini dinlemesi ve gözlemesi" bulgusu ile tutarlılık göstermektedir (Bursalıoğlu, 1980, 23).

ÇİZELGE 4

TOPLUM GRUBUN OKULUN ÖGRENCİ İŞLERİYLE İLGİLİ SORUNLARININ ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN YANITLAR

DEGİŞKENLER TÜM GRUP İÇİN	KULLANMA DERECESİ											
		Hiç		Çok Nadir		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		
	N	f	o/o	f	o/o	F	o/o	f	o/o	f	o/o	X	
S4_1 Okulun öğrenci işleriyle ilgili sorunlarını çözerken; kendi tecrübelerim, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket ederim	108	8	7.4	12	11.1	24	22.2	48	44.4	16	14.8	2.48	Çoğu Zaman
S4_2 Okulun öğrenci işleriyle ilgili sorunlarını çözerken ; sezgilerime göre davranırım	108	16	14 .8	39	36.1	40	37.0	11	10.2	2	1.9	1.48	Çok Nadir
S4_3 Okulun öğrenci işleriyle ilgili sorunlarını çözerken; uzmana-amire başvururum	108	16	14.8	18	16.7	30	27.8	31	28.7	13	12.0	2.06	Ara Sıra
S4_4 Okulun öğrenci işleriyle ilgili sorunlarını çözerken; bilimsel araştırmayı uygularım	108	22	20.4	21	19 .1	18	16.7	33	30.6	14	13.0	1.96	Ara Sıra

Çizelge 4'e göre kaynak kişiler;

Okulun öğrenci işleriyle ilgili sorunları çözerken;

Kendi tecrübem, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket etmeyi çoğu zaman;

Sezgilerime göre davranırım'ı çok nadir;

Uzmana-amirlerime başvururum'u ara sıra;

Bilimsel araştırmayı uygularım'ı ara sıra kullanmaktadır (Demir, 2015, 13).

ÇİZELGE 5

TOPLAM GRUBUN OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİNİN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN YANITLAR

DEGİŞKENLER TÜM GRUP İÇİN	KULLANMA DERECESİ											
		Hiç		Çok Nadir		Ara Sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		
	N	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	X	
S5_I Okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları çözerken; kendi tecrübelerim, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket ederim.	108	5	4.6	16	14.8	28	25.9	44	40.7	15	13.9	2.44	Çoğu Zaman
S5_2 Okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları çözerken; sezgilerime göre davranırım	108	18	16.7	38	35.2	41	38.0	11	10.2	-	-	1.42	Çok Nadir
S5_3 Okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları çözerken ; uzmana -amire başvururum	108	13	12.0	19	17.6	32	29.6	34	31.5	10	9.3	2.08	Ara Sıra
S5_4 Okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları çözerken; bilimsel araştırmayı uygularım	108	23	21.3	21	19.4	23	21.3	35	32.4	6	5.6	1.81	Ara Sıra
S5_5 Okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları çözerken;;ömek izlerim	108	19	12.6	29	26.9	36	33.3	20	18.5	4	3.7	1.64	Ara Sıra

Çizelge 5'e göre, kaynak kişiler;

Okul-çevre ilişkileri ile ilgili sorunları çözerken;

Kendi tecrübem, değerlerim, alışkanlıklarım doğrultusunda hareket ederim'i çoğu zaman;

Sezgilerime göre davranırım'ı çok nadir; Uzmana-amirlere başvururum'u ara sıra; Bilimsel araştırmayı uygularım'ı ara sıra;

Örnek izlerim'i ara sıra, kullandıkları ortaya çıkmıştır (Demir, 2015, 14).

ÇİZELGE 6

TOPLAM GRUBUN YÖNETSEL SORUNLARI ÇÖZMEDE BİLGİLİ VE BECERİLİ OLMASI İÇİN YAPILMASI GEREKENE İLİŞKİN YANITLAR

DEGİŞKENLER TÜM GRUP İÇİN	KULLANMA DERECESİ											
		Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		
	N	f	o/o	F	o/o	F	o/o	f	o/o	F	o/o	X	
S6_1 Yönetsel sorunları çözmede bilgili ve becerili olmak için; yeni çıkan mesleki yayınları izlerim.	108	12	11.1	11	10.2	22	20.4	43	39.8	20	18.5	2.35	arasıra
S6_2 Yönetsel sorunları çözmede bilgili ve becerili olmak için; kitle haberleşme araçlarını izlerim.	108	10	9.3	6	5.6	9	8.3	35	31.4	48	44.4	2.97	Çoğu zaman
S6_3 Yönetsel sorunları çözmede bilgili ve becerili olmak için; gerekli seminer, sempozyum çalışmalarına katılırım.	108	20	18.5	23	21.3	27	25.0	27	25.0	11	10.2	1.87	Arasıra
S6_4 Yönetsel sorunları çözmede bilgili ve becerili olmak için; amirlerimi dinler ve izlerim.	108	19	17.6	11	10.2	17	15.7	42	38.9	19	17.6	1.81	Arasıra
S6_5 Yönetsel sorunları çözmede bilgili ve becerili olmak için; hizmetiçi eğitim kurslarına katılırım.	108	26	24.1	23	21.3	21	19.4	26	24.1	12	11.1	1.77	Arasıra

Çizelge 6'ya göre, kaynak kişiler, yönetsel sorunları çözmede bilgili ve becerili olmak için;

Yeni çıkan mesleki yayınları izlerim'i arasıra;

Kitle haberleşme araçlarını izlerim'i çoğu zaman;

Gerekli seminer,sempozyum çalışmalarına katılırım'ı arasıra;

Amirlerimi dinler ve izlerim'i arasıra;

Hizmet içi eğitim kurslarına katılırım'ı arasıra kullanmaktadır. (Demir, 2015, 15)

Özetlenirse, okul yöneticileri yönetsel sorunları çözmede en çok kitle haberleşme araçlarını izlemekte, bunu yeni çıkan mesleki yayınları izleme takip etmektedir.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Yöneticiler, iş yerinde kişisel sorunlarını çözerken, çoğu zaman kendi tecrübesi, değerleri, alışkanlıkları doğrultusunda hareket etmektedirler. Okulun destek hizmetlerine ilişkin sorunlarını çözerken, çoğu zaman uzmana-amirlere başvurmaktadır. Okulun eğitim-öğretim işleriyle ilgili sorunlarını çözerken, kendi tecrübesi, değerleri, alışkanlıkları doğrultusunda çoğu zaman hareket etmektedir; çoğu zaman uzmana-a-

mirlere başvurmaktadırlar. Okulun öğrenci işleriyle ilgili sorunlarını çözerken kendi tecrübesi değerleri ve alışkanlıkları doğrultusunda çoğu zaman hareket etmektedirler. Uzmana- amirlere başvurma ve bilimsel araştırma uygulamayı arasıra kullanmaktadırlar. Okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları çözerken kendi tecrübesi değerleri ve alışkanlıkları doğrultusunda hareket etmeyi çoğu zaman kullanmaktadırlar. Yönetsel sorunları çözmede bilgili ve becerili olabilmek için, çoğu zaman kitle haberleşme araçlarını izlemektedirler.

Yöneticiler çoğunlukla sorunlarını çözerken kendi tecrübesi değerleri ve alışkanlıkları doğrultusunda hareket etmektedirler. Yapılan başka bir araştırmada okul yöneticilerinin sorunlarını çözerken kendi değerlerinin doğrultusunda hareket ettikleri saptanmıştır. Bu da araştırmamızın, değerler sonucu ile örtüşmektedir (Beldağ ve Yaylacı. 2015, 1). Bunun önemli nedenlerinden biri de "Günümüzde hizmet öncesi verilen eğitimlerin yetersiz oluşudur. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı lisans ya da lisansüstü eğitim içerikleri, sık sık yapılan reformlarla değişime uğramaktadır. Bu değişimlerde ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Özdemir, 2014, 186).

Yapılan başka bir çalışmada (Karasar, 1991, 107) problem çözmenin temel yaklaşımları, karar dayanakları dört grupta toplanmıştır. Bunlar "Örnek" aramak, "Otorite" figürlerine bakmak, "Şahsi tecrübe'lerini değerlendirmek ve nihayet "Bilimsel araştırma" sonuçlarını aramak ya da bizzat elde etmek olarak sıralanabilir.

Gerek bizim araştırmamızda gerekse Sayın Karasar'ın yaptığı araştırmada benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır: Özel lise yöneticileri karar sürecinde düşünürken; Kendi tecrübeleri, Amirlerine başvurma, Örnek arama yoluna gitmektedirler. Yine yapılan başka bir araştırmada, okul yöneticilerinin ilk olarak çevrelerindeki kişilere -başta müdür yardımcıları, diğer okulların idarecileri ve gerekli durumlarda öğretmenler olmak üzere- danıştıkları -ya da yaşadıkları duruma benzer örnekler arama yoluna gittikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bakioğlu, Ayşen ve Demiral, Seyhan, 2011, 17).

Bunlardan ilk üçü, örnek aramak, otorite figürlerine bakmak, bireysel tecrübelerini değerlendirmek: yeni bir şey yaparken başkalarını taklit etmek, karar için söyleneni değil, söyleyeni esas almak, kendi sınırlı tecrübelerinin dışına taşamamak anlamında olup ilkel ya da az gelişmiş yaklaşımlardır. Bugünün karmaşık dünyasında bunlarla yükselmek mümkün değildir. Zira bulunan çözümlerin geçerliliğinden emin olunamayacağı gibi, üzerinde uzlaşma sağlamak da çoğu zaman mümkün değildir. (Karasar, 1991, 107). Başka bir araştırmada, okul müdürlerinin karar alma süreçlerini etkileyen faktörler arasında, müdür yardımcılarının görüş ve önerileri, üst kademe yöneticilerinin isteklerinin ön planda yer aldığı görülmüştür (Sezer, 2016, 134).

Görüleceği gibi başka kaynaklarda da kişilerin, bireysel yaşantısına, otoriteye başvurduğu durumlarda ortaya çıkacak sakıncalar üzerinde durulmuştur. Bilgi edinme yolu olarak bireysel yaşantılara fazla güvenmemek gerekir. Bu gibi bilgilerde ciddi

hatalar ve yanılgılar olabileceği akıldan çıkarılmamalıdır (Kaptan, 2000, 32). Otoriteye sarılma uygun bir yol değildir. Otoriteler arasında farklar vardır. Her birey çoğu zaman kendi görüşünü destekleyen otoriteyi seçme hatasına düşmektedir. Uzmanların çoğunlukla düşündükleri esaslara göre yapacakları, okul veya okullardaki durumları uygun olmayabilir (Ertürk, 2016, 27).

Bilgiyi üreten, aktaran kurumların yöneticilerinin, bilimsel yöntemi kullanmamaları buna bağlı olarak bilgi kaynaklarından, gelişmelerden yararlanmamaları ister istemez yanlışların, eksikliklerin sürekli olmasına neden olacaktır. Yapılan bir araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin karşılaştıkları örgütsel problemlere karşı bilimsel problem çözme sürecinin ve problem çözme tekniklerini etkili bir şekilde uygulayamadıkları ve problem çözmede yetersiz kaldıkları söylenebilir. Bu durumun, eğitim ve okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmemesi nedeniyle okul yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilmesi ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında ise yönetim ve organizasyon derslerinin verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Sağır ve Göksoy, 2012, 11).

Bilime dayalı nedensellik düşüncesinin geçerli olmadığı yerde, ilke ve kural olmaz. İlke ve kuralın olmadığı yerde sistem olmaz. Sonuçta kişilerin keyfi egemenliği geçerli olur (Erkan, 1994, 223). Eğitim kurumları kendilerini yenileyerek gelişecek, geleceğe hazırlanacaklarsa bunda en önemli rolü eğitim yöneticilerinin verecekleri kararlar oynayacaktır. Bunun için de çağdaş karar yaklaşımı, artık bilimsel araştırmaya dayalı olmak zorundadır (Karasar, 1991, 107).

Eğitim yöneticilerinin sorunları günümüzde de sürmektedir. Bunun en önemli sebebi: Türk Millî Eğitim Sisteminde eğitim yöneticiliği hala öğretmenliğin bir boyutu, temel bir işlevi olarak görülmektedir (Balcı, 2002, 7). Ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde teorik bilgi ve uygulamalı bilgi arasında bir denge kurulamamıştır. Lisansüstü eğitim programlarında teori-uygulama bütünlüğü sağlanamadığı gibi, çağdaş gelişmeleri yansıtacak programların uygulanması konusunda da ülke düzeyinde bir bütünlük sağlanamamıştır. Eğitim yöneticisinin lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmesinde uygulamalı bilgi boyutu hiç dikkate alınmamıştır. Bu durum eğitim yöneticisi adaylarının sorun odaklı düşünme, karar verme alanlarında yetersiz kalmalarına yol açmıştır (Çelik, 2002, 11).

Bilgi teknolojisinin çok hızlı geliştiği dünyamızda bilgiyi üreten kurumların yöneticilerinin, bilgiyle yaşamayı ve sorun çözmede bilgiyi kullanmayı öğrenmiş olmaları gereklidir. Bunun içinde düzenlenecek hizmetiçi eğitim çalışmalarında, okul yöneticilerine sorunlarını çözerken kendi deneyimlerine, örnek aramaya ya da otoriteye başvurmanın yanlış kararlar vermeye neden olabileceği anlatılarak bilgi kaynaklarına ulaşma ve bunları kullanma konusunda eğitim verilmelidir. Bilimsel araştırma yöntemleri, karar verme -sorun çözme- anlatılarak yöneticilik yaparken bunu uygulamaya nasıl dönüştürüleceği örneklerle anlatılmalıdır. Okul yöneticilerinin sorunları çöz-

mede, bilgili ve becerili olmak için çoğu zaman kitle haberleşme araçlarını izledikleri ortaya çıkmıştı. Yöneticilerin öncelikle bilgi kaynaklarından yararlanmaları meslekleri ve konularıyla ilgili kaynakları bulup okumaları ve yazılı gelişmeleri incelemeleri için kitle iletişim araçlarında sorun çözme, veri tabanı kullanma (Örn: Ebsco) gibi konular yer almalıdır.

Kaynakça

Açıkalın, A. (2016). Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara:PegemA Akademi.

Bakioğlu, Ayşen ve Demiral, Seyhan. (2013). Okul Yöneticilerinin Belirsizlik Durumlarını Algılama ve Karar Verme Tarzları. *Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*, (Cilt, 38, Sayı 6).

Balcı, A. (2002) . Önsöz: 21.Yüzyıl Eğitim Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. A.Ü. EBF. Yayınları, Ankara.

Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*. (Cilt:36, Sayı:162).

Balcı, A ve Pehlivan, İ.A. (2003). Eğitim Yönetimi. 2.bs. Ankara: Milli Eğitim bakanlığı Yayınları.

Başaran, İ. E ve Çınkır, Ş. (2013). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. 4. Bs. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Beldağ, A. ve Yaylacı, A. (2015). Karar Verme Sürecinde Okul Yöneticileri ve Değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Cilt 11, Sayı1).

Bursalıoğlu, Z. (1980). Eğitim Yöneticisinin Davranış Etkenleri**.** 2. Bs. A.Ü.E.F.Yayını.

Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri. 2. Bs. Ankara: A.Ü.E.F.Yayını.

Bursalıoğlu, Z. (2000). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Çelik,V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. Eğitim Yönetimi. Cilt 1, Sayı 1.

Çelik,V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. 21.Yüzyıl Eğitim Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. A.Ü. EBF. Yayınları, Ankara.

Çınkır, S. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri, İlköğretim Online.(Cilt 9, Sayı 3).

Daft, R, L. (1991). Management. Chicago: Dryden Press.

Demir, N.K. (2015). Ankara İli Merkez İlçelerindeki Özel Lise Yöneticilerinin Karar Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Yayınlanmamış Araştırma)

Erkan, H. (1994). Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme**.** 2.Bs. Ankara: T. İş. Bnk. Yayını.

Ertürk, S. (2016.) Eğitimde Program Geliştirme.2.bs. Edge Akademi Yayıncılık.

Güvenç, B. (1995). Kültür ve Demokrasi. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama.7.bs. Çev. Editörü: Selahattin Turan. Ankara: Nobel.

Kaptan, S. (2000). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. 11.bs. Ankara: Bilim Yayınevi.

Karasar, N. (1991). Araştırma Eğitimi ve Türk Üniversitelerinde Bir Tarama ve Düşündürdükleri. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul.

Keten, B. (2012). Bilgi Erişim Sürecinin Problem Çözme ve Karar Verme Üzerindeki Etkisi: Kuramsal Bir Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*. (Cilt 26, Sayı 3).

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Eğitim Yönetimi: Kavramlar ve Uygulamaları. 6.bs. Çev. Editörü, Gökhan Arastaman. Nobel: Ankara.

Özdemir, S. (2014). Hizmet İçi Eğitim. Prof.Dr. Haydar Taymaz Armağan Kitabı. Editörler: İ.Aydın, K.Yılmaz. Ankara: Pegem A Akademi.

Sağır, M. ve Göksoy, S. (2012). Okul Yöneticilerin Örgütsel Problemlere Karşı Bilimsel Problem Çözme Süreç ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri. *Turkish Journal of Education*. (Cilt 1, Sayı1).

Şenol, S. (2016). Okul Müdürlerinin Görev Öncelikleri ve Karar Alma Süreçlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Cilt 17, Sayı 3).

Yılmaz. K. (2016). Yönetim Süreçleri: Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Editörler: H.B. Memduhoğlu; K, Yılmaz. 8.Bs. Ankara. Pegem Akademi.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (283-298)

12 EYLÜL 1980 ASKERİ DARBESİNİN COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINA YANSIMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Niyazi KAYA[1], Hakan ÖNAL[2]

1 Dr.; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu, niyakaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2396-7575.

2 Dr. Öğretim Üyesi; Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, onal@balikesir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8434-9880.

Geliş Tarihi: 02.05.2019 **Kabul Tarihi:** 26.06.2019

Öz: Askeri darbeler sonucunda devlet yönetimlerinde belirleyici unsur, askeri bakış açısıdır. Bu durumun etkili olduğu alanlardan biri de eğitimdir. Zaman içerisinde demokrasiye geçilse de eğitim alanında hâkim olan askeri bakış açısı, özellikle öğretim programları ve ders kitaplarında varlığını korumuştur.

Bu çalışmada, Türkiye'de 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında coğrafya öğretim programı ve ders kitaplarına askeri bakış açısının ne ölçüde yansıdığı araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler, 1982 taslak coğrafya öğretim programı, 1983 coğrafya öğretim programı ve Prof. Dr. Reşat İzbırak tarafından yazılan ortaöğretim (lise 1, 2. ve 3. sınıflar) coğrafya ders kitaplarından elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre hem coğrafya müfredatı hem de ders kitapları içerisinde darbenin izlerini taşıyan konu, açıklama ve okuma metinleri tespit edilmiştir. Örneğin, 1980 Darbesinden sonra ülke yönetimine el koyan Milli Güvenlik Konseyi Başkanının yaptığı bir konuşma metni, ders kitaplarına da girmiştir. Çalışmanın ilgi çekici bir sonu ise coğrafya kitaplarında, çok fazla tarih içerikli metinlere yer verilmiş olmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Askeri Darbe, Coğrafya, Ders Kitabı, Coğrafya Ders Kitabı.

REFLECTIONS OF 12 SEPTEMBER 1980 MILITARY COUP ON GEOGRAPHY TEACHING PROGRAM AND COURSE BOOKS

Abstract:

After military coups, the decisive factor in state administrations is the military perspective. Education is one of effective areas. Even though the transition to democracy was over time, the military perspective that prevailed in the field of education remained in existence especially in education programs and textbooks.

In this study, it was investigated to what extent the military perspective was reflected on the geography curriculum and textbooks, after the military coup of September 12, 1980 in Turkey. The study was carried out by using qualitative research methods, document analysis techniques. As a source of data, was collected from 1983 geography curriculum and the geography textbooks for first, second and third grades written by Reşat İZBIRAK. According to the findings obtained from the research, the subject, explanation and reading texts bearing the trace of the coup were determined both geography curriculum and textbooks. One of the most striking results is that geography books contain texts with a lot of historical content.

Key Words: Military Coup, Geography, Textbook, Geography Textbook.

Giriş

Eğitim, kişinin sadece zihinsel veya bedensel değil, aynı zamanda duyuşsal, toplumsal yeteneklerinin, istenilen düzeyde geliştirilmesi veya bir takım hedeflere yönelik yeni yetenekler ve davranışlar sağlanması için yapılan çalışmalar bütünüdür (Akyüz, 2010: 2). Bir başka tanıma göre eğitim; "bireylerin toplumsal ve kişisel gelişiminin sağlandığı, seçilmiş ve denetimli bir çevrenin etkisinde olduğu, toplumsal bir süreçtir" (Carter, 1945: 145). Dolayısıyla eğitim sistemi, toplumun genel durumundan ya da ihtiyaçlarından bağımsız olamaz (Duman, 1991: 1). Eğitimin toplumsal görevi ise bireyi topluma kazandırma, davranışlarında toplumun istediği değişiklikleri yaptırma, toplumun devamlılığını ve gelişmesini sağlayabilecek nitelikli insan gücü ve meslek sahibi kişiler yetiştirme, lider ve aydın yetiştirme olarak sıralanabilir (Akyüz, 1978: 3).

Türkiye'de her kademede eğitim, kamu finansmanına dayalı merkeziyetçi model ile yönetilmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemi, eğitim sürecinin merkezinde bulunan öğrenciye göre değil, merkeziyetçi yönetime yönelik kalmış ve eğitim üzerinde aşırı merkeziyetçi ve müdahaleci bir yönetim uygulanmıştır (Baloğlu, 1990: 165).

Eğitimin toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevlerinden dolayı; bütün ülkeler insanlarını yetiştirmeyi kendi varlıklarının devamı için bir güvence olarak görürler (Sapmaz, 2011: 2). Yönetim şekli ne olursa olsun her ülkenin hükümeti, vatandaşının, topluma uyumlu davranışlarda bulunma, siyasal sisteme bağlı olma gibi temel niteliklere sahip olmasını bekler. Bu nitelikler eğitim yoluyla kazandırılır. Eğitimde devlet sorumluluğunu ve denetimini haklı kılan da bu durumdur (Kaya, 1993: 3). Bu nedenle, eski çağlardan beri eğitimi devlet yönlendirmektedir. Devlet gözetimi ve denetimi hiçbir eğitim basamağında ihmal edilemez (Kaya, 1993: 4).

Siyasal iktidarın en kapsamlı ifadesi olan devletin, sınıfsal dengelere bağlı olarak kabul ettiği değerler, eğitimin içeriğini ve hedefini belirler. Siyasal iktidarlar, eğitim kurumu üzerindeki otoritelerini sürekli kılmaya çalışırlar; çünkü eğitim, kapsamlı ve etkili bir kurumdur (İnal, 2004: 11).

İstenilen doğrultuda ve amaca yönelik gerçekleştirilme özelliği nedeniyle, eğitim her zaman hükûmetlerin en etkin olmak istedikleri kurumların başında gelmektedir. Yine daha açık bir ifadeyle denilebilir ki, her yeni hükûmet, daha önce izlenen eğitim politikalarını, kendi hedeflerine uygun hâle getirmek için yeniden ele almaktadır (Sapmaz, 2011: 3). Bundan dolayı eğitim politikalarının şekillenmesinde, hazırlanan öğretim programlarına göre yazılan ders kitaplarında, ülkeyi yönetenlerin kararları belirleyici olmaktadır. İktidarlar, eğitime yön vermeyi temel amaçları arasında görürler. Bu nedenle eğitim, iktidarın yaptığı her türlü uygulamadan etkilenir. İktidarların ideolojik yapısına göre eğitime de ona göre yön verilir. Alınan idare kararları ile birlikte, öğretim programları hazırlanır ve bu programları esas alan ders kitapları yazılarak iktidarın yapısına uygun bir kimlik oluşturulmaya çalışılır. Bunu da yapmanın en kolay ve hızlı yolu öğretim programları ve ders kitaplarıdır.

Ders kitapları, sistematik bir biçimde düzenlenen ve ilgili derslerde kullanılmak amacıyla hazırlanmış öğretim el kitabı olması yanında, eğitim süreci içerisinde en yaygın kullanılan ders materyalidir (Öncül, 2000: 308). Esasen ders kitapları, kullanım kolaylığı sağlayan ve her öğrencinin istediği zaman ulaşabildiği, bilgilerin dolandırılmadan doğrudan verildiği, uzun süre kullanılabilmeye müsait ve öğretim sürecindeki boşluklarını doldurabilmeye olanak sağlayabilen bir araçtır. Yeterli donanıma sahip olarak hazırlanan bir ders kitabı, öğretmenlere sağladığı yararın yanı sıra öğrencilere de büyük fayda sağlayarak eğitimin her boyutunda yer alan etkinlikler için de bir kılavuzdur (Semerci, 2004: 49). Bu sebeple ders kitapları, öğretme-öğrenme sürecinde daima başvurulan ve sıklıkla kullanılan görsel araçlardır.

Ders kitabı, öğrenciler için olduğu kadar, öğretmenlerin de temel başvuru kaynağı durumundadır. Elektronik kaynaklar ne kadar gelişse ve yaygınlaşsa da ders süreci içerisinde başvurulan ders kitapları günümüzde yerini korumaya devam etmektedir. Hatta öğretmenler kullandıkları etkinlikleri de ders kitabı aracılığı ile yürütmektedirler. Yapılan araştırmalara göre, öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin düzenlemeler

yapılırken çoğu öğretmen, öğretim programlarına bakmadan ders kitaplarındaki işlenişe göre derslerini yapmaktadır (Kızılçaoğlu, 2003: 95).

Ders kitaplarının amacı sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda toplumun siyasal normlarını da çocukların belleklerine kazımaya çalışmaktır. Çünkü ders kitaplarındaki bilgiler, toplumda genel kabul görmüş bilgileri ve yargıları da içermektedir. Başta coğrafya ve tarih ders kitapları olmak üzere, sosyal bilimlere ait diğer kitapları da, konu aktarımı yanında, bireyin topluma entegrasyonunun gelişmesine katkıda bulunarak yaşanılan toplumun kırmızı çizgilerini de açıkça göstermektedir (Aslan, 2010, 217).

Coğrafya öğretimi ile öğrencilere; dünyayı ve yurdumuzu tanıtmak, yaşadıkları toplum hakkında bilgi edinerek toplum gerçeklerini görmelerini sağlamak, çevreye karşı olan duyarlılıklarını geliştirerek sahip olmaları beklenen beceri ve değerleri kazanmalarına olanak sağlanmaktadır.

Öğrencilerin akademik hayatları için oldukça gerekli ve mühim olan coğrafya dersinin ilköğretim, ortaöğretim ve lise ders müfredatlarında yer alması ise 1915 yıllarına dayanmaktadır. 1915 yılında İstanbul Üniversitesi bünyesinde kurulmuş ilk dört fakülteden biri de Coğrafya Darülmesaisi'dir (Üçışık ve Sekin, 2001). 1915 yılından beri coğrafya öğretiminin temelinin atıldığı Coğrafya Darülmesaisi Fakültesinin kurulmasının ardından günümüzde birçok üniversitede coğrafya bölümü bulunmakta ve coğrafya dersleri 1915 yılından beri gerek üniversitelerde gerekse ilköğretim, ortaöğretim ve liselerde ders olarak yer almaya devam etmektedir.

Türkiye'de cumhuriyetin ilânı ile eğitim-öğretimde de yenilenme çalışmaları başlamıştır. 1924 yılında yayınlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile beraber bütün öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine bağlanmıştır. Aynı zamanda okullarda uygulanan müfredatlar üzerinde bazı değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir (Ünlü, 2001). Gelişen çağın gerekliliklerine uygun olarak gelecek nesillerin daha donanımlı yetişmelerine olanak sağlamak amacı ile müfredatta değişikliğe ve gelişmeye gidilme ihtiyacı duyulmuş ve duyulmaya devam edilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Müfredat programlarındaki değişiklik ihtiyacı, lise coğrafya programını da etkilemiş ve 1924, 1942, 1957, 1971, 1973, 1982, 1983, 1992, 2005 son olarak da 2017 yıllarında değişiklik yapılmasına sebep olmuştur (Geçit, 2008).

Türkiye'de okullarda okutulan ders kitapları, dünyadaki benzerleriyle kıyaslandığında, genel kriterler bakımından dünyadaki iyi örneklerin gerisindedir. Bununla birlikte ders kitaplarının geliştirilmelerindeki gereklilik açık olmasına rağmen, yapılan çalışmaların ya da yapılan düzenlemelerin yetersiz kaldığı yapılan akademik çalışmalardan görülmektedir (Kaya, 2012: 18).

Bu bağlamda öğretim programları ve ders kitapları yapısal ve içerik olarak tam anlamıyla değerlendirilemediği için, ders kitaplarının yazarları ile kitaptaki içeriği an-

latan öğretmenlerin ideolojik ve kültürel kalıplarına uygun eğitim verilmektedir. Dolayısıyla, aynı dersi alan öğrenciler arasında kıyas edilemeyecek düzeyde birbirinden farklı bilgi ve tutumlar oluşmaktadır. Bu bakımdan coğrafya öğretim programları ile ders kitaplarında yaşanan gelişme ve değişimlerin analiz edilerek elde edilen bulgulara göre öneriler geliştirilerek politika yapıcılarla uygulayıcılara sunulması daha iyi öğretim programları ve ders kitapları için hayati önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye'de askeri darbeler sonrası coğrafya ders kitaplarındaki değişimi analiz etmeye çalışan, içerik analiz çalışmasıdır. Eğitim ve sosyal bilimlerde özel bir yeri olan doküman araştırmalarının katkısı ve potansiyeli akademik çalışmalarda genellikle göz önüne alınmamış (Robinson, 2010: 186), hatta araştırma yöntem ve tekniklerinde de yeterince yer verilmemiştir (McCulloh, 2004: 11). Bunun sonucunda da çoğu zaman araştırmalarda istemeden de olsa tarihi temelleri sağlanamayan, bağlam dışı bakış açılarının oluşabildiği görülmektedir (Robinson, 2010: 186). Araştırılması amaçlanan olay ya da olgular hakkındaki yazılı materyallerin analizi ile yapılan doküman incelemesi, problemin belirlenerek belgelerin değerlendirilmesi ile ilgili bağlantıları kurabilmek amacıyla yapılan bir yöntemdir. Bu yönüyle doküman incelemesi, çoğunlukla tarihsel araştırma yöntemlerine dayanılarak geliştirilmiştir ve kaynak olarak yazılı metinler ve belgelerin kullanımı ile oluşturulmaktadır (Robinson, 2010: 187).

Doküman analizi yönteminde hangi dokümanların mühim olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilecek olması araştırma problemi ile bağlantılıdır. Örnek olarak, eğitim konusunda yapılacak bir çalışmada; ders kitapları, öğretim programları, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 188; Boğdan ve Bilken 1992; Gökçe, 2009: 728).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri kaynağını, 12 Eylül 1980 askeri darbesi ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan 1982 taslak coğrafya öğretim programı, 1983 coğrafya öğretim programı ve ortaöğretim (lise 1., 2. ve 3. sınıflar) coğrafya ders kitabı olarak onay verilen Prof. Dr. Reşat İzbırak tarafından yazılan ders kitapları oluşturmaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Coğrafya Öğretim Programına İlişkin Bulgular

12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra ilki 19.11.1982 (MEB, 1982, 484) tarihinden itibaren uygulanmaya başlanan taslak 1982 coğrafya öğretim programı diğeri

08.07.2013 (MEB, 1983: 334) tarihinden itibaren uygulanmaya başlanan 1983 coğrafya öğretim programı olmak üzere iki öğretim programı uygulanmıştır.

Taslak 1982 coğrafya öğretim programı, bir önceki program olan 1973 programına yapısal ve içerik olarak paralellik göstermektedir. 1982 programında 1973 programından farklı olarak coğrafya öğretiminin amaçları her ders için ayrı ayrı olarak ifade edilmek yerine, genel olarak ifade edilmiştir. Dokuz maddeden oluşan bu genel amaçlar içerisinde askeri bakış açısını yansıtan herhangi bir açıklama tespit edilememiştir.

Taslak 1982 programında lise 2. sınıflarda haftada iki saat olarak öğretimi yapılan 1973 programında adı Ülkeler Coğrafyası olan dersin adı Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri olarak değiştirilmiştir. Dersin öğretim programına komşu ülkelerin (Bulgaristan, Yunanistan, Kıbrıs, Irak, İran, Suriye, Sovyetler Birliği)'nin tabiat şartları, nüfus ve şehir, ekonomik hayat, coğrafi yönden yurdumuzla ilişkileri açısından incelenmesinin istenmesi bir yenilik olarak öne çıkmaktadır.

Taslak 1982 programında lise 3. sınıflarda haftada iki saat olarak öğretimi yapılan 1973 programında adı Türkiye Coğrafyası olan dersin adı Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası olarak değiştirilmiştir.

08.07.2013 tarihinde uygulanmaya konulan 1983 coğrafya öğretim programı, 1973 ve taslak 1982 coğrafya öğretim programları ile paralellik arz etmektedir. Bununla birlikte, 1983 yılı öğretim programında kendinden önceki programlardan farklı olarak, lise 2. sınıflarda *konular işlenirken dikkat edilecek hususlara*; haftada iki saat öğretimi yapılacak Türkiye Coğrafyası dersi ile lise 3. sınıflarda haftada iki saat öğretimi yapılacak Ülkeler Coğrafyası dersi öğretim programlarına da *millî mücadele* ile birlikte ülkemizin stratejik önemi ve *Atatürkçülük* konularına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklamalar:

Türkiye Coğrafyası kapsamına giren ünite ve konuların işlenmesi sırasında;

- Türkiye'nin dünyadaki yeri ve önemi konusunda, ülkemizin şimdiki sınırlarının Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğinde yapılmış olan millî mücadele sonunda çizildiğine ve coğrafi konumundan dolayı stratejik önemine değinilmesinin gerekliliğine; ek olarak Türkiye devletinin komşusu olan Ortadoğu ülkeleri içerisinde ekonomi ve kültürel alandaki üstünlüğün Atatürk inkılâbının sonucu oluştuğuna vurgu yapılması gerekmektedir.
- Karadeniz Bölgesi konusunda, Atatürk'ün 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkması ile birlikte Kurtuluş Savaşının başlangıcının olduğu belirtilmeli; Havza ve Amasya Genelgelerinin içerik ve sonuçlarından bahsedilmeli; Kastamonu'dan söz edilirken yapılan şapka ve kılık kıyafet değişikliklerine de değinilmelidir.
- Marmara Bölgesi konusundan bahsedilirken, boğazların stratejik konum ve önemine ve Lozan Antlaşması sonucu ile daha sonradan boğazlara yeni bir statü getiren Montreux Antlaşmasına yer verilmesi gerekmektedir.

- Ege Bölgesi konusunda, Kurtuluş Savaşında bu bölgede yapılmış olan savaşlar ve bu savaşların sonuçlarında olan olaylardan söz edilmelidir.
- İç Anadolu Bölgesinden bahsedilirken, Sivas Kongresinin yapılmasının gereklilik ve önemine, Mustafa Kemal Atatürk'ün Ankara'ya gelmesine, Sakarya Meydan Muharebesine, Büyük Millet Meclisinin açılması sonucunda Ankara'nın başkent olmasının coğrafi sebepleri üzerine değinilmelidir.
- Akdeniz Bölgesi konusunda, Atatürk'ün Hatay'a gösterdiği önem vurgulanmalı ve Hatay'ın yurdumuz topraklarına katılmasından bahsedilmelidir.
- Doğu ve Güneydoğu Bölgeleri konularında, Erzurum Kongresinden bahsedilirken bu kongrede alınmış olan kararların önem ve gerekliliği vurgulanmalıdır. Buna ek olarak, bölgeler incelenirken yöre halkının millî mücadele dönemi içerisinde yaptıkları kahramanlıklar, Gaziantep ve Kahramanmaraş illerindeki örnekleriyle anlatılmalıdır.
- Türkiye'de nüfus ve yapısı konusunda, Atatürk'ün eğitim-öğretime verdiği değerden, yeni Türk alfabesinin kabul edilmesi ile başlatılan okuma-yazma seferberliğinden bahsedilmelidir.
- Türkiye ekonomisi konusunda, Lozan Barış Antlaşması ile birlikte getirilen kapitülasyonların kaldırılmasının, ekonomik açıdan doğurduğu sonuçlar anlatılmalıdır. Atatürk'ün maden, endüstri ve tarım alanındaki gelişmelerin gerekliliği konusundaki görüşlerine değinilmeli, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren kurulan şeker, dokuma ve demir-çelik fabrikaları gibi endüstri kuruluşlarına örneklerle yer verilmelidir.

Ülkeler coğrafyası kapsamına giren ünite ve konuların işlenmesi sırasında;

- Siyasi gelişmeler konusunda, İkinci Dünya Savaşının ardından dünyada sükûneti, sağlamak için kurulan kuruluşlar işlenirken, Atatürk'ün "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ilkesine vurgu yapılarak açıklaması yapılmalıdır.
- Asya ve Afrika ülkeleri konularında, bu kıtalardaki bağımsızlık savaşını sürdüren; Pakistan Fas, Irak, Tunus, Libya gibi devletlerin Atatürk'ün yolundan ilerlediklerini, Atatürk ve Türk inkılâplarını örnek olarak aldıklarını; bu şekilde Atatürk'ün sadece Türklerin önderi olmadığını aynı zamanda dünya devletlerine de örnek bir lider olduğunun vurgusunun yapılması gerekmektedir.

İlk defa coğrafya öğretim programlarına giren bu açıklamalar incelendiğinde askeri bakış açısının doğrudan etki ettiği söylenebilir.

1983 Lise 2. Sınıf Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri Öğretim Programında 1982 programına göre yapısal değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler şunlardır:

- 1982 ve daha önceki programlarından farklı olarak ülkelerin öğretimi yapılırken dikkat edilecek hususlara ilişkin bir bölüme yer verilmesi
- Ülkelerin Türkiye ile olan ekonomik ilişkilerinin karşılaştırmalı olarak işlenmesinin istenmesi
- Ülkelerde yaşayan Türklerin yaşadıkları bölgelerin belirtilmesinin istenmesi
- Sadece Türkiye'ye komşu ülkelerin değil Ortadoğu'nun başlıca ülkeleri, Balkan ülkeleri, Afrika'nın başlıca ülkeleri, Asya'nın başlıca ülkelerinin de programa dâhil edilmesidir.

1983 Lise 3. Sınıf, Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası Öğretim Programında, 1982 Avrupa ülkeleri coğrafi yönlere göre (Kuzey, Doğu, Batı ve Orta Avrupa ülkeleri) değil, Başlıca Avrupa Ülkeleri başlığı altına alınmışlardır. Bu başlık altında Güney Avrupa, Orta Avrupa, Batı Avrupa alt başlıkları altında siyasi, sosyal ve ekonomik anlamda öne çıkan ülkelerin öğretiminin yapılması istenmiştir. Ayrıca Kuzey ve Güney Amerika Ülkeleri ünitelerinin tek başlık altında Yenidünya Karaları olarak birleştirilerek bu başlık altında coğrafi keşifler sonucunda 17. Yüzyıldan itibaren yeni kurulmaya başlayan devletlere yer verilmiştir.

1983 Lise 3. Sınıf Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası Öğretim Programının ikinci bölümüne daha önceki öğretim programlarından farklı olarak dünya siyaset ve ekonomisindeki politika ve uygulamalara yön veren kuruluşların programa dâhil edildiği tespit edilmiştir. Programa göre işlenecek kurumlar şunlardır: Birleşmiş Milletler, NATO, Varşova Paktı, OECD, Avrupa Ekonomik Topluluğu (Ortak Pazar-AET) ve COMECON'dur.

Coğrafya Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Tüm dünyada ortaöğretim kurumlarında öğretimi yapılan derslerden biri olan coğrafya, insan ve doğal ortam etkileşimi sonucunda ortaya çıkan beşerî ve ekonomik faaliyetleri özel yöntemlerle incelenmesi sonucunda ortaya koyan coğrafyanın (Şahin, 1998: 3), tanımına uygun olarak öğretimin gerçekleştirilebilmesi, öğretime uygun yöntem, araç ve gereçlerle yapılması ile mümkün olmaktadır. Aksi takdirde, coğrafya dersi, olduğundan farklı, yanlış, gereksiz ve yararı olmayan bir bilim olarak gösterilmiş olacaktır. Bu sebeple, lise coğrafya eğitiminde uygun araç ve gereçlerden en önemlilerden biri de ders kitapları olmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onay alarak okullarda okutulan ortaöğretim coğrafya ders kitaplarındaki konuların işlenişinde, kullanılan araç-gereçler ve önerilen etkinlikler bu açıdan mühim bir yer tutmaktadır.

Aslında coğrafya ders kitaplarının tamamı, içinde bulundukları toplumların kültürlerini yansıtma eğilimindedir (Graves, N. Murphy, 2000, Kaya, 2012: 262). Bu açıdan yayınladıkları dönemlerde toplumun gündeminde olan sosyal ve doğal sorunlar, fiziki olarak ülkenin bulunduğu teknoloji seviyesine ışık tutmaları yönünden (renkler,

kullanılan kâğıtlar, fotoğraflar, baskı kalitesi ve materyaller vb.) coğrafya ders kitapları bir gösterge olmaktadır (Artvinli, 2009: 6).

Lise 1. Sınıf Coğrafya Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Reşat İzbırak tarafından yazılan ve 1985 yılından itibaren lise 1. sınıflarda öğretimi yapılmaya başlanan Coğrafya 1 Ders Kitabında konular, öğretim programında yer alan 7 ünite başlığı (yeryuvarlığı ve evren, harita bilgisi, karalar ve denizler, iklim, yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu, yeryüzünün biçimlenmesi, insan ve tabii çevre), altında 25 ders olarak yer almıştır.

Prof. Dr. Reşat İzbırak tarafından kaleme alınan Coğrafya 1 kitabında 29 Ağustos 1983'de yayımlanan 2146 Sayılı Tebliğler Dergisindeki Ortaöğretim Kurumları Lise 1, 2 ve 3. Sınıf Coğrafya Ders Kitaplarının Yarışma Yoluyla Yazdırılmasına Ait Şartname'nin "Muhteva ve Metot Bakımından" başlığının altında yer alan 6. Maddesi (MEB,1983: 344) gereği yedi tane okuma parçasına (İzbırak, 1985, 12,14, 43-45, 57, 218) yer verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Coğrafya 1 Ders Kitabında Yer Alan Okuma Parçalarına İlişkin Bilgiler

Okuma Parçasının Adı	İçeriği
Türkler Coğrafya'ya Değer Vermişlerdir	Osmanlılar devrinde coğrafya alanında çalışan bilginler (Piri Reis, Seydi Ali Reis, Kâtip Çelebi, Evliya Çelebi) ve seyyahlara ilişkin genel bilgi verildikten sonra Evliya Çelebi ve eserleri hakkında kapsamlı bilgi verilmiştir.
Uzay Araştırmaları	Uzay'ın tanımı yapıldıktan sonra uzayı tanımaya yönelik yapılan çalışmalar hakkında kronolojik olarak bilgi verilmiştir.
Türkiye'de Modern Haritacılık	Türkiye'de haritacılık çalışmalarına ilişkin tarihsel olarak bilgi verildikten sonra günümüzde haritacılık çalışmaları yapan kurumlar tanıtılmıştır.
Harita Projeksiyonu Coğrafya'da Önem Taşır	Harita çiziminde temel alınan teknikler hakkında detaylı açıklamalara yer verilmiştir.
Hava Fotoğraflarından Harita Yapımı	Hava fotoğraflarına ilişkin bilgi verildikten sonra bunların harita yapımında nasıl yararlanıldığı açıklanmıştır.
Adalar Yeryüzünün Pek Önemli Kara Parçalarıdır	Adanın tanımı yapıldıktan sonra dünyanın en büyük adası olan Grönland hakkında bilgi verilmiş ve takımadalar, okyanus adaları tanımlanarak bunlara örnekler verilmiştir.
Van Gölü Türkiye'nin En Büyük Tabii Gölü'dür	Van gölünün oluşumuna ve fiziki özelliklerine ilişkin bilgi verildikten sonra gölün çevresinde yer alan Türk eserlerinin yer aldığı şehirlere ait bilgilere yer verilmiştir.

İzbırak (1985), öğretim programında yer verilen ünite ve konulara ilişkin olarak açıklamaları tamamladıktan sonra "EKLER" başlığı altında Türkiye'nin Coğrafi Konumu ve Jeoploitik Önemi ve Ege Adaları ana başlığı altında bölgenin tanıtılması ve önemi, Kuzey Ege denizindeki adalar, Güney Ege Denizindeki Adalar, Girit Adası,

Yunanistan'ın istiklalini elde etmesi ve bu tarihten önce adaların durumuna ilişkin açıklamalara (İzbırak, 1987: 256- 264) yer verilmiştir. Ayrıca Ege Denizindeki adaların el değiştirme tarihlerini, bulundukları adalar grubunu, Türkçe adı, Yunanca adı, Türkler tarafında zaptı, İtalyanların işgali, Yunanların işgali ve düşünceler sütunlarından oluşan bir tabloya da yer verilmiştir. Yazarın ders kitabının sonunda böyle bir bölüme yer vermesi 1983 Öğretim Programının genel amaçlarının 13. Maddesi olan; "Öğrencileri, ülkemizin ve ulusumuzun sorunlarına duyarlı, bunları inceleyerek öğrenmeye çalışan, sorunların çözümlemesinde ülkemizin ve ulusumuzun yararına uygun, içtenlikle, aydın vatandaşlar olarak yetiştirmek" amacına uygun olarak verildiği düşünülmektedir.

1983 programına göre Reşat İzbırak, Sırrı Erinç ve Sami Öngör tarafından yazılan lise I coğrafya kitapları program temelli olarak değerlendirildiğinde İzbırak tarafından yazılan kitabın genel, özel amaçlar, konulara ilişkin açıklamalar çerçevesinde programa uygunluk sağladığı tespit edilmiştir.

2. Lise 2 Coğrafya Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

1983 Lise II Türkiye Coğrafyası Öğretim Programına göre Reşat İzbırak (1985) tarafından yazılan Coğrafya 2 Ders Kitabında konular öğretim programı ile paralel olarak Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri ve Ülkeler bölümleri altında yirmi beş ders olarak ifade edilmiştir.

İzbırak, ders kitabında 10'u birinci, 3'ü ikinci bölümde olmak üzere 13 tane okuma parçasına (İzbırak, 1985, 17, 39, 40, 55, 70, 79, 89, 103 120, 130, 163, 175, 176) yer vermiştir (Tablo 2). Yazarın, öğretim programında konular işlenirken dikkat edilecek hususların 12. Maddesinin a, b, c, d,e, f, g, h, ı bentlerinde (Kaya, 2012, 124) bulunan açıklamalar doğrultusunda konuları işlemek yerine bunlara yönelik okuma parçalarına yer verdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 2: Coğrafya 2 Ders Kitabında Yer Alan Okuma Parçalarına İlişkin Bilgiler

Okuma Parçasının Adı	İçeriği
Samsun, Atatürk'ün Millî Mücadeleye Başlamak Üzere Ayak Bastığı Şehirdir.	Samsunun Millî Mücadeledeki yeri ve Atatürk'ün burada yaptığı çalışmalar tarihsel olarak açıklanmıştır.
İstanbul'un "Boğaz Köprüsü" modern bir tekniğin eseridir.	Boğaz Köprüsünün teknik özellikleri ile ülke ekonomisine yaptığı katkı açıklanmıştır.
Boğazların, Türkiye ve Dünya Ölçüsünde Stratejik ve Ekonomik Büyük Değerleri Vardır.	İstanbul ve Çanakkale Boğazlarının statüsüne ilişkin tarihsel olarak bilgi verilmiştir.
İzmir'in İşgali Düşman İsteklerini ve Yurdumuzu İstila Tehlikesini Göstermişti.	İzmir'in İşgali, Milli Mücadelede Batı Cephesinde Yapılan Savaşlar, İzmir'in İşgalden kurtuluşuna ilişkin bilgiler verilmiştir.
Hatay'ın Anavatana Kavuşması.	Hatay'ın Fransa yönetiminde kaldığı dönemden anavatana katılana kadar yaşana gelişmeler açıklanmıştır.
Türkiye'nin Başkenti Ankara Hızla Büyümüştür.	Ankara'nın Millî Mücadeledeki yeri açıklandıktan sonra Cumhuriyetin ilanı ve Başkent olmasında sonra ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimi açıklanmıştır.
Sivas Kongresi İle Türkiye Cumhuriyetinin Temeli Atılmıştır.	Sivas Kongresine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.
Erzurum Kongresi	Erzurum Kongresine ilişkin bilgilere yer verilmiştir
GAP Projesi Güneydoğu Anadolu'ya Bolluk Getirir.	GAP projesine ilişkin bilgiler ve proje tamamlandıktan sonra sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler açıklanmıştır.
Ülkemizin Kaynaklarını Korumak Vatan Borcudur.	Ülkemizin kaynaklarının neden korunması gerektiği konusunda bilgiler verilmiştir.
Bağımsızlık ve Özgürlük Savaşlarında Birçok Ülkeler, Türkiye'nin, Atatürk Önderliğindeki Millî Kurtuluş Savaşını Örnek Almışlardır.	Atatürk'ün önderliğinde verilen bağımsızlık mücadelesinin Ortadoğu'da, Asya'da ve Afrika'da hangi devletlerin bağımsızlık savaşlarına nasıl örnek olduğu açıklanmıştır.
Türklerin Balkan Ülkelerinde Bulunuşunun Sebepleri	Türklerin Balkanlarda bulunuyor olmasının nedenleri tarihsel olarak açıklanmıştır.
Balkanlarda Türk İslam Kültürünün Gelenek ve Göreneklerinin Etkisi Belirgindir.	Balkanlarda Türk İslam kültürünün belirgin olduğu yerler hakkında bilgiler verilmiştir.

3. Lise III Coğrafya Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

1983 Lise 3 Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası Öğretim Programına göre Reşat İzbırak (1985) tarafından yazılan Coğrafya 3 Ders Kitabında konular Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası ve ülkeler bölümleri altında yirmi beş ders olarak ifade edilmiştir.

İzbırak, ders kitabında 5'i birinci, 5'i ikinci bölümde olmak üzere 10 tane okuma parçasına (İzbırak, 1985, 11, 35, 130, 142, 151, 200, 202, 205, 209, 211) yer vermiştir (Tablo 3). Öğretim programında konular işlenirken dikkat edilecek hususların 12. Maddesinin i ve j bentlerinde (Kaya, 2012: 124) yer alan açıklamalar doğrultusunda konuları işlemek yerine bunlara yönelik okuma parçalarına yer verdiği tespit edilmiştir.

Tablo 3: Coğrafya III Ders Kitabında Yer Alan Okuma Parçalarına İlişkin Bilgiler

Okuma Parçasının Adı	İçeriği
Türkiye, Geleceği Sağlam, Güçlü Bir Büyük Ülkedir.	Türkiye'nin coğrafi konumunda yola çıkarak yer üstü ve yer altı kaynakları ile gelecekte dünya siyasetindeki ve ekonomisindeki yerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.
Ekmeği Ziyan Etmeden Faydalanma, Bir Yurt Görevidir.	Ekmeğin besin olarak önemi açıklandıktan sonra israfın önlenmesine yönelik açıklamalar yapılmıştır.
Atatürk, Ekonomik Sorunlarımızda da Önder Olmuştur.	Atatürk döneminde ekonominin gelişmesine yönelik yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.
Boğaz Köprüsü Avrupa ve Ortadoğu'nun en Büyük Köprüsü ve Modern Tekniğin Eseridir.	Boğaz Köprüsünün teknik özellikleri ile ülke ekonomisine yaptığı katkı açıklanmıştır.
Türkiye'de Gemi Yapımı Önemli Gelişmeler Göstermiştir.	Tarihsel süreçte Türkiye'de gemi yapımında yaşanan gelişmeler hakkında açıklamalar yapılmıştır.
Birleşmiş Milletler Teşkilatının Esasları	BM'nin kuruluşu ve idari yapısı konusunda bilgiler verilmiştir.
NATO'nun Esasları	Tarihsel süreçte NATO kuruluşu ve çalışma esasları hakkında bilgiler verilmiştir.
Varşova Paktının Esasları	Tarihsel süreçte Varşova Paktının kuruluşu ve çalışma esasları hakkında bilgiler verilmiştir.
Avrupa Ortak Pazarında Gelişme	Avrupa Ortak Pazarında yaşanan güncel gelişmeler konusunda açıklamalar yapılmıştır.
Çeşitli Ülkelerde Anarşi ve Terör Zaman Zaman Belirmektedir.	Anarşinin tanımı yapılarak bir ülke için ne tür sorunlara neden olacağı açıklandıktan sonra Atatürk'ün Yurtta Sulh, Cihanda Sulh sözü açıklanmış ve dünyanın farklı yerlerindeki anarşi olaylarına örnek verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç:

İktidarı zorla ele geçirme veya "hükûmetin devirilmesi" (Ferguson 1987; Evans ve Newnham 1998) ordunun içinde bir grup subayın veya tamamının katılımıyla kanlı veya kansız, askeri bir liderin veya sivil bir liderin önderliğinde ya da kitlesel bir halk protestosu ile (Luttwak 1969) birçok şekilde gerçekleşebilir. Amaçları, mevcut düzeni değiştirmek, mevcut bir düzeni korumak veya kötü yönetim sonucu ortaya çıkan yolsuzluk ya da rahatsızlıkların azaltılması (Cuesta, 2017, 15) olarak ifade edilse de

Powell ve Thyne'ın (2011) ifadesiyle, darbe teşebbüsleri ister askeri olsun ister diğer elitlerin ya da vesayet odaklarının eliyle olsun yasadışı eylemlerdir.

Bu araştırmaya konu olan 12 Eylül 1980 Askeri Darbesini gerçekleştirenler darbeye gerekçe olarak siyasal düzeni sağlamak, iktisadi yapıyı düzeltmek ve toplumsal bütünleşmeyi, birliği yeniden ve daha güçlü bir biçimde kurmak olarak ifade etmişlerdir (İnal, 2004: 105). Askeri Cuntalar, düzene ilerlemeden daha fazla önem verir (Weiker, 1964: 157). Bozulduğunu iddia ettikleri düzeni korumak adına kendilerine uygun bir düzen kurarlar, düzenlemeler ve değişiklikler yaparlar. Bu yüzden, askerî hükûmetler müdahaleye gerekçe oluşturan neden ve olayları vurgulayarak meşruiyetlerini artırmaya çalışırlar ve kendi otoriter ideolojilerini destekleyecek yönde yayınlar ve eğitim programları yaparlar (Sapmaz, 2011: 11).

12 Eylül 1980 Askeri Darbe olayını yöneten Kenan Evren'in bir radyo – televizyon konuşmasında dile getirdiği: *Eğitim ve öğretimde Atatürk milliyetçiliğini yeniden, yurdun en ücra köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa zamanda alınacaktır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın, Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasını önleyecek tedbirler alınacaktır. Bu maksatla, hepimizin tek tek saygıyla andığımız öğretmenlerimizin Der'li, Bir'li derneklere üye olarak bölünmelerine müsaade edilmeyecektir. Her düzeyde öğrencinin amacı, Atatürk ilkeleri ve milliyetçiliği ile pekişmiş ve üretime yönelik bilgi ve beceri kazanmak olacaktır* (Evren, 2000: 16)" gibi hususlar askeri darbe sonrasında seçimlerle göreve gelen hükûmetlerce hazırlanan öğretim programlarına etki etmiştir. Bu durum 1983 öğretim programında konular işlenirken "dikkat edilecek hususlar" başlığı altında yer alan maddelere eklenen açıklamalar incelendiğinde de açıkça görülmektedir. Bu etki kendini programa Atatürk'ün sözleri, onun döneminde uygulanan ekonomi ve dış politikaya ilişkin açıklamalar veya Kurtuluş Savaşında yaşanan gelişmelerin aktarılması şeklinde kendini göstermiştir.

Ders kitaplarında demokratik değerlere oranla, daha çok milliyetçi değerlere yer verilmiş, dil, din, ırk, cinsiyet, etnik köken gibi milliyetçiliğin ve toplumsal bütünlüğün önündeki tehlikeler olarak görülen farklılıklar arka plana itilmiştir.

12 Eylül Askeri Hükûmeti döneminde Millî Eğitim Bakanlığınca, eğitim sürecine Atatürk ve Atatürkçü değerlere yönelik esaslar üzerinde durulmasının gerektiği kararına varılmış ve kullanılmakta olan öğretim programlarına "Atatürkçülük İle İlgili Konular" yerleştirilmiştir (Yılmaz, 2006: 24). Bunun da nasıl yapılacağı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Atatürk inkılâp ve ilkelerinin öğretim esasları, 18.01.1982 tarih ve 2104 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (Tebliğler Dergisi, 1982). Bu bildiride sanat tarihi, sosyoloji, din, coğrafya, müzik, matematik, beden eğitimi, felsefe, resim, edebiyat, fen, yabancı dil ve millî güvenlik derslerinde zamanla Atatürk'ün ilke ve inkılâplarından, görüş ve fikirlerinden aynı zamanda kişilik özelliklerinden bahsedilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu yönerge 1986 yılında resmileştirilmiş olup, Atatürkçülük konularının ilköğretim ve ortaöğretim programlarındaki bütün

derslere eklenilmesinin kabulüne karar verilmiştir. Bunun için ortaöğretim programlarında okutulması istenen Atatürkçülükle ilgili konular, sınıf, ders ve ünitelere göre ayrılmış; hedefler, davranışlar ve kapsam belirtilerek gerekli açıklamalara da değinilmiştir (Yılmaz, 2006: 25). Bu yönerge doğrultusunda 1987 yılından itibaren Atatürkçülükle ilgili konu ve açıklamalara coğrafya öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer verilmeye başlanmıştır.

Coğrafya ders kitaplarına, öğretim programdaki açıklamalar doğrultusunda ilave edilmesi gereken hususlar konulara içerik olarak değil konu sonlarında ayrı bir metin olarak veya kitapların sonuna eklenen ekler bölümünde yer verilmiştir. Okuma parçalarının ünite sonlarında yer alması ve bunların nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenlere yönelik programda ve ders kitabında bir açıklamada bulunulmamasından dolayı içerikleri iyi kurgulanmış olsalar da programa uygun bir öğretimin yapıldığını değerlendirmek olası gözükmemektedir.

12 Eylül 1980 Askeri darbesinde sonra 1983 coğrafya öğretim programında askeri bakış açısını yansıtan bilgi ve açıklamalar coğrafya ders kitaplarında tarihi konularının hâkim olmasına neden olmuştur. Disiplinler arası bir yaklaşım ile tarih ve coğrafya öğretim programlarının birbirleri ile ilişkilendirilerek öğretmenlere bu doğrultuda açıklamalar yapılsaydı öngörülen hedeflere ulaşmak mümkün olabilirdi.

Türk devlet geleneğinde ordu siyasi sahnede nispeten önemli bir yere sahip olagelmiştir. Bu kısmen Ordu'nun ulus oluşturma kuvveti olarak sosyo-tarihsel rolünden kaynaklanmaktadır. Bu durum Cumhuriyetin ilanıyla beraber Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün belirlediği politikalarını ve büyük ölçüde rejimin laik karakterini ve Cumhuriyetçi değerlerin korunmasını üstlenmeye dönüşmüştür (Burak, 2011, 166). Bu tutumun sonucu olarak Türk Ordusu, çok partili siyasete geçilmesinden sonra 1960 ve 1980'de iki kez doğrudan, 1971 ve 1997'de de iki kez dolaylı olarak askeri müdahalelerde bulunmuştur. Tüm bu müdahalelerde ordu, kendisini rejimin en üst garantörü ifade etmiştir. Bu garantörlük 1980 Askeri Darbesinden sonra darbeyi yapanları, öğretim programı ve coğrafya ders kitaplarına genel olarak rejimi koruma refleksinden dolayı müdahale ettirmiştir. Esasında bu durum, ulu önder Mustafa Kemal Atatürk'ün hedef olarak gösterdiği muasır medeniyetler seviyesinin üstüne çıkma hedefiyle taban tabana zıttır. Zira yaklaşık yüz yıldır tüm gelişmiş ülkelerde hâkim olan değer demokrasidir. Demokrasilerde, ordu seçilen sivillere tabidir ve sivil idarenin ülkenin eğitimine dair aldığı kararlara ilişkin ordunun söyleyeceği bir şey yoktur.

Kaynakça

Akyüz, Y. (1978). Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri. (1848-1940). Ankara: Doğan Basımevi.

Akyüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi (M.Ö 1000-M.S. 2010). (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Artvinli, E. (2009). Coğrafya Derslerini Yapılandırmak: Aksiyon Araştırmasına Dayalı Bir Ders Tasarımı, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı 21, Sayfa 184-218, Ankara.

Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Ders Kitapları, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 158, Ankara.

Baloğlu, Z. (1990). Türkiye'de Eğitim. İstanbul: TÜSİAD.

Bogdan, R.C.ve Biklen, S. K. (1982). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

Carter, V. Good. (1945). Dictionary of Education. New York and London: McGraw-Hill Book Company.

Cuesta, F. (2017). Redıstrıbutıon And Mılıtary Coups. Journal of Development and Conflict 7(2017) 12–31).

Duman, T. (1991). Türkiye'de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Evans, G., and J. Newnham. (1998). The Penguin Dictionary of International Relations. London: Penguin Books

Evren, K. (2000). Seçme Konuşmalar 12 Eylül 1980 – 6 Kasım 1983. İstanbul: Doğan Kitapçılık.

Ferguson, G. (1987). Coup d'Etat: A Practical Manual. New York: Arms & Armour Press. Firth, S., J. Fraenkel, and B. Lal, eds. 2009. The 2006 Military Takeover in Fiji: A Coup to End All Coups? Melbourne: Australian National University Press

Gökçe, N. (2009) Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Coğrafya Eğitiminin Sorunları ve Öneriler, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice9 (2) Spring 2009, 721-768

Graves, N, Murphy, B. (2000). *Research into Geography Textbooks, Reflective Practice in Geography Teaching*, pp. 228-237, Kent, A., (Ed), London: Paul Chapman Publishing Ltd.

İnal, K. (2004). Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler. Ankara: Ütopya Yayıncılık.

İzbırak, R. (1987). *Coğrafya I*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

İzbırak, R. (1985). *Coğrafya II*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

İzbırak, R. (1985). *Coğrafya III*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Kaya, Y. K. (1993). İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış. Ankara: Bilim Yayın.

Kaya, N. (2012) *Türkiye'de Coğrafya Eğitimi: Öğretim Programı, Öğretmen Eğitimi ve Ders Kitapları*

Boyutu, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta Öğretim Coğrafya Ders Kitapları Değerlendirme Ölçütleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı 8, İstanbul.

Luttwak, E. (1969). Coup d'Etat: A Practical Handbook. New York: Alfred Knop.

McCulloch, D. (2004) Documentary Research in Education, History and Social Sciences. London: Routledge Falmer.

MEB. (1982). *Tebliğler Dergisi.* 20 Aralık 1982, Cilt 45, Sayı:2128, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

MEB. (1982). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.11.1982 ve 156 Sayılı Kararı*, Ankara.

MEB. (1983). *Tebliğler Dergisi.* 29 Ağustos 1983, Cilt 46, Sayı:2146, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Powell, J., and C. Thyne. (2011). "Global Instances of Coups from 1950–2010: A New Dataset." Journal of Peace Research 48(2): 249–59.

Robinson, W. (2010). Documentary Research, Ed. D. Hartas, Educational Research and Inguiry, London: Continuum International Publishing Group.

Sapmaz, S. (2011). 12 Eylül 1980 Askeri Hükümeti ve 1983 – 1987 I. Özal Hükümetinin Eğitim Görüş, Politika ve Uygulamalarının Karşılaştırılması, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt: 28 No:1 49-54, Sivas.

Şahin, C. (1998). *Coğrafya'ya Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Şahin, C. (2003). *Coğrafya Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri,* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Tebliğler Dergisi, Cilt: 45, 18 Ocak 1982, Sayı: 2104

Weiker, Walter F. (1964). The Turkish Revolution 1960-1961 Aspects of Military Politics. Washington, D.C: The Brooking Institution.

Yıldırım. A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. S. (2006). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının ilköğretimde öğretimi, Doğaner, Y. (Ed.), Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve cumhuriyet tarihi öğretimi (s. 24-44.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (299-322)

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN BULUNDUĞU İLKOKULLARDA İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ NİTEL AÇIDAN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Adnan DELEN[1], M. Hanifi ERCOŞKUN[2]

* Bu çalışma, ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından özetlenerek hazırlanmıştır ve 10-12 Mayıs 2018 tarihinde Sivas'ta düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde özet bildiri olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

1 Midyat İstiklal İlkokulu Müdür Yardımcısı, Mardin, adnandelen_tb@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9036-1501.

2 Dr. Öğretim Üyesi; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Erzurum, ercoskun@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9932-3659.

Geliş Tarihi: 14.02.2019 **Kabul Tarihi:** 31.05.2019

Öz: Bu araştırma, Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan öğrenim çağındaki geçici koruma kapsamına alınan yabancı uyruklu çocukların, öğrenim gördükleri sınıflarda oluşan istenmeyen davranışların gerçekleşme düzeylerini ve nedenlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri ve yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için görevlendirilen Türkçe öğreticilerinden gönüllü 33 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda; yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasıyla; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin daha çok "olumsuz"; sağlık, güvenlik ve sınıf disiplininin az da olsa "olumlu" etkilendiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin, sözel derslerde dersi anlamadıkları ve boş kaldıkları için istenmeyen davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Öğretmenler, istenmeyen davranışlara karşı daha çok; veli ile işbirliği kurma, öğrencinin sorunlarıyla yakından ilgilenme, öğrencileri ortak etkinliklere katma gibi yöntemleri tercih ettikleri ve uyguladıkları müdahale yöntemlerini genellikle "etkili" buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasının, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarına "olumlu", Türk öğrencilerin akademik başarılarına "olumsuz" etki ettiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geçici eğitim merkezi (GEM), yabancı uyruklu öğrenci, istenmeyen öğrenci davranışı.

THE QUALITATIVE INVESTIGATION OF THE UNDESIRABLE STUDENT BEHAVIORS IN THE PRIMARY SCHOOLS WHERE THERE ARE FOREIGN STUDENTS

Abstract:

This study aims to analyze the level and the reasons of the undesirable behaviors, which arose due to their inclusion in the Turkish education system, of the foreign children who had to immigrate to Turkey at the school age and were temporarily taken under protection. Volunteer 33 teachers composed of class teachers and Turkish teachers who were charged to teach Turkish to foreign students were interviewed in accordance with semi-structured interview form. Analysis of qualitative data of the study, it was found that the relationship between teacher-student and student-teacher were affected more "negatively" and health, safety and class discipline were influenced even a little "positively" following the inclusion of the foreign students in the Turkish schools. The admission of foreign students to Turkish schools has been evaluated by the participants as a good practice which is generally incomplete and negative. Although the inclusion of foreign students in the Turkish Schools was evaluated as a good approach, it was seen that the negative sides of this situation outnumbered. It was also detected that when the foreign students could not understand the verbal lessons and when they were left free, they showed undesirable behaviors. It was concluded that the teachers mainly preferred such methods as parents collaboration, dealing with students problems closely and including students in the common activities and they found these methods "effective". It was opinion has emerged that the inclusion of foreign students in the Turkish schools was "positive" in their academic success, while the Turkish students' academic success was affected "negatively".

Keywords: Temporary education center (TEC), foreign student, undesirable students behavior.

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca dünya çapında sürekli göç olaylarına rastlanmaktadır. Son olarak Ortadoğu'da yaşanan savaşlar ve iç karışıklıklar sonucu özellikle Nisan 2011-Eylül 2013 tarihleri arasında yoğun olmak üzere, yakın ve güvenli liman olarak görülen Türkiye'ye ağırlıklı olarak Suriye'den ve Irak'tan birçok insan göç etmek zorunda kalmıştır. İlk olarak Suriye'den gelen 250 kişilik grup 29 Nisan 2011'de Türkiye'ye giriş

yapmış ve bu göç hareketleri, yaşanan iç karışıklıkların devam etmesinden dolayı halen sürmektedir. Nitekim 15 Mart 2011 tarihinde Suriye'de başlayan iç karışıklıklarda sivillerle beraber en az 500 bin insanın yaşamını yitirdiği, 20 milyon nüfusa sahip olan Suriye'de; 13,5 milyon insanın yardıma muhtaç hale düştüğü belirtilmiştir. 6,3 milyon insan yerinden edilirken, yaklaşık 5 milyon insan komşu ülkelere göç ederek kurtulmaya çalışmıştır (AFAD, 2017). Nitekim Ortadoğu'daki iç karışıklıklar ve savaş ortamından kaçan insanların bir kısmı; coğrafik, dil ve kültürel özellikler açısından benzerlikler taşıyan Mardin ilinin Midyat ilçesine yerleşmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Bakanlığı'nın (AFAD) 31 Temmuz 2017 verilerine göre, Türkiye'de toplam 10 ildeki 23 geçici konaklama tesisinde yaklaşık 238 bin sığınmacının olduğu belirlenmiştir. Bu barınma merkezlerinde anaokulundan liseye kadar toplam 80.742 çocuk eğitime kazandırılmıştır. 225 bin Suriyeli insana çeşitli sertifika programlarında mesleki eğitim verilmiştir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı Mardin ili Midyat ilçesindeki geçici barınma merkezinde 1.335 çadırda, 2.692 Suriyeli ve 1.614 Iraklı sığınmacının bulunduğu tespit edilmiştir (AFAD, 2017a).

Tüm bu olaylar yaşanırken Türkiye, "Açık Kapı Politikası" uygulayarak dünya çapında sığınmacılara en çok ev sahipliği yapan ülke olmuştur. Türkiye'nin izlediği bu politika ile ülkeye kabul edilen yabancı uyruklulara uluslararası mülteci hukuku teamüller gereğince "*geçici koruma*" statüsü verilmiştir. Böylelikle 2012 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM), Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin kendi ülkelerine dönene kadar Türkiye'de misafir statüsünde barındırılıp her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasına karar verilmiştir. *Geçici koruma*, ülkesinden ayrılması için zor durumda bırakılmış, ayrıldıktan sonra da geri dönme imkânı olmayan yabancılara sağlanan koruma türüdür. *Mülteci;* vatanını zorla terk etmek zorunda bırakılan kişilere, *sığınmacı;* mülteci statüsünü elde edebilmek için bekleyenlere, *göçmen* ise; kendi istekleriyle hiçbir baskı altında kalmadan vatanlarından çıkıp başka bir ülkeye gidenlere verilen isimdir (Kara ve Korkut, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (TEGM) tarafından 23.09.2014 tarihinde yayımlanan 2014/21 numaralı genelgede, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Çocuk Hakları Sözleşmesi hükümlerine göre; eğitim hakkı, ayrımcılık yapılamayacağı, ihtiyaç sahibi çocuklara eğitim hakkının verilmesi, yaşadıkları sarsıntıların etkilerinin azaltılması, fiziksel ve psikolojik olarak korunmaları gerektiği ve ayrıca eğitim politikalarının belirlenmesinde çocuğun yararına göre düzenlemelerin yapılması vurgulanmaktadır (MEB, 2014). MEB ile AB Türkiye Delegasyonu arasında "Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler İçin Mali İmkân" anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Türkiye'deki Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine dâhil edilmesi hedeflenmiştir. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM); "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi'ne Entegrasyonu Projesi (PICTES)" ile geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türk eğitimine erişimini sağlamak için AB tarafından doğrudan hibelendirilmiştir.

Bu proje 03/10/2016 tarihinden itibaren başlamış ve bu projenin süresi 2 yıl olarak belirlenmiştir. Proje için talep edilen AB katkısı 300 milyon Euro'dur. Projenin öncelikli yürütüldüğü illerin sayısı 23'tür (MEB, 2016). Aynı zamanda Türkiye'ye yapılan göç sonucu eğitim-öğretim faaliyetlerini yakından takip etmek ve projeler üretmek amacıyla HBÖGM'nin bünyesinde 16/05/2016 tarihinde "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" kurulmuştur (MEB, 2016a). PICTES projesi kapsamında yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için ilk başta 4200 öğretmen görevlendirilmiştir. Bu öğretmenlerle 1 yıl süreyle sözleşme imzalanmış ve gerekli görülmesi halinde sözleşmeleri en fazla 1 yıl daha uzatılacağı belirtilmiştir. Bu öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere haftada 35 saate kadar Türkçe eğitimi verecekleri ve gerekli görülmesi halinde bu öğreticilerin sömestr ve yaz tatillerinde de Türkçe eğitimine devam edecekleri belirtilmiştir (MEB, 2016b).

Farklı kültürlerde yetişmiş olan bireyler, değişik kültürlerle karşılaştıklarında ister istemez bu kültüre ayak uydurmakta zorlanırlar. Bireyler, karşılaştıkları yeni kültürden etkilenmekle birlikte bu kültürü olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilirler. Şüphesiz etkileme ve etkilenmenin en yoğun olduğu yerlerden birisi de eğitim sistemleridir. Eğitim sistemlerinin uygulandığı ve gerçekleştirildiği yerler ise okul ve sınıf ortamlarıdır. Farklı kültür ve yaşam tarzına sahip olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasıyla birlikte okul ve sınıf ortamlarında birtakım sebeplerden dolayı istenmeyen davranışlar görülebilmektedir. İstenmeyen davranışların çeşitleri, sergilenme sıklığı, hangi durumlarda sergilendikleri, bu davranışların sebeplerinin araştırılması ve eğitim çalışanları ile paylaşılması son derece önem taşımaktadır. Bu nedenle, Suriye ve Irak'taki savaş ortamından kaçarak Türkiye'ye sığınan ailelerin çocuklarının geçici eğitim merkezinden alınarak Türk eğitim sistemine dâhil edilmelerine, ilkokullardaki sınıf öğretmenleri ile ilkokul ve Midyat geçici konaklama tesisinde yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için görevlendirilen öğretmenlerin görüşlerine göre şu sorulara yanıt aranmıştır;

1) Türk okullarına alınan yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkisi nasıl olmuştur?

2) Türk okullarına alınan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenci-öğrenci ilişkilerine etkisi nasıl olmuştur?

3) Türk okullarına alınan yabancı uyruklu öğrencilerin okul sağlığı, güvenliği ve sınıf disiplinine etkileri nasıl olmuştur?

4) Yabancı uyruklu öğrencilerin geçici eğitim merkezlerinden alınarak Türk okullarına kayıtlarının yapılması hakkında sınıf öğretmenlerinin bakış açısı nasıldır?

5) Türk okullarına alınan yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarının ortaya çıkması yer, zaman ve duruma bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

6) Türk okullarına alınan yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarının ortaya çıkmasına etki eden faktörler nelerdir?

7) Türk okullarına alınan yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarının nedenleri nelerdir?

8) Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı uyguladıkları müdahale yöntemleri nelerdir ve bu yöntemlerin etkililik düzeyi nasıldır?

9) Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasının, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nasıl olmuştur?

10) Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine daha etkin ve hızlı bir şekilde uyum sağlamaları için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Bu araştırmada araştırmanın genel amacına ve alt problemlerin özelliğine uygun olduğundan dolayı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeyi kabul eden ve doyurucu cevaplar verebilecek öğretmenlerle görüşmeler yapıldığı için, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve kartopu örnekleme yöntemleri ile belirlenmiş 33 öğretmenden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Nitel verilerin toplanmasında uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde 33 öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya geçirilerek 131 sayfalık veri seti oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenleri SÖ1, SÖ2, SÖ3… SÖ25, Türkçe öğreticiler TÖ1, TÖ2… TÖ5 ve konaklama tesisindeki Türkçe öğreticiler KTÖ1, KTÖ2, KTÖ3 şeklinde numaralandırılarak kodlanmıştır. Benzerlik gösteren ifadeler birleştirilerek ortak kod sözcükler oluşturulmuştur. Daha sonra kategori ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından konunun amacına göre analiz edilmiştir. Daha sonra araştırma; sınıf içi öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci-öğrenci ilişkisi, okul güvenliği, sağlığı ve disiplini, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınması ile ilgili öğretmen görüşleri, yabancı uyruklu öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar, istenmeyen davranışları sergiledikleri durumlar, istenmeyen davranışların nedenleri, öğretmenlerin bunlara müdahale yöntemleri, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfın akademik başarısına etkisi ve yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarını sağlamaya ve hızlandırmaya yönelik öneriler olarak gruplandırılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme metinlerinin içerik analizinde kodlamanın güvenirliği için görüşmelerden rastgele seçilen birer örnek üzerinde araştırmacı, eğitim yönetimi alanında doktora yapan bir araştırma görevlisi ve danışman öğretim üyesi ayrı ayrı kodlama yapmıştır. Sonuçlar karşılaştırılarak, kodlamanın önyargı ve yanlış anlamadan uzak, ortak bir bakış açısına göre yapılması sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenirliği:

$$\text{T (uzlaşma yüzdesi)} = \frac{\text{Görüş Birliği (Na)}}{\text{Görüş Birliği (Na)} + \text{Görüş Ayrılığı (Nd)}} * 100$$

formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Gay, 1987; Miles ve Huberman, 1994'ten aktaran; Gülteke, 2012). Nitel araştırmalarda uzmanların ve araştırmacının değerlendirmesi arasındaki uyumun % 70 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen güvenirlik sağlanmaktadır (Gay, 1987; Miles ve Huberman, 1994'ten aktaran; Saban, 2008, 430). Miles ve Huberman'ın formülüne göre, nitel analiz güvenirliği 82/(82+11)*100=.88 (%88) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın nitel analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeye gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğreticilerinin görüşleri, kendilerinden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. 25'i Sınıf öğretmeni ve 8'i Türkçe öğreticisi olmak üzere toplam 33 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme süreleri ortalama 10-39 dakika arasında sürmüştür. Daha sonra bu kayıtlar ayrıntılı bir şekilde yazıya dökülmüştür. Konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılıklardan dolayı metinler üzerinde Türkçe dilbilgisi kuralları dikkate alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Tüm bu işlemler sonucunda sınıf öğretmenlerinden 99, Türkçe öğreticilerinden 32 olmak üzere toplam 131 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi ilgili nitel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1) Öğretmen Görüşlerine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Okullarına Alınmasının Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Etkisine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenleri, ilkokullardaki Türkçe öğreticileri ve konaklama tesisindeki Türkçe öğreticilerinin ilkokullara *yabancı uyruklu öğrenciler alınmadan önce* mevcut durum hakkındaki toplam "olumlu" görüş frekansının (f:24), "olumsuz" görüş frekansından (f:4) oldukça yüksek olduğu görülmüştür. İlkokul ve konaklama tesisindeki

Türkçe öğreticileri, yabancı uyruklu öğrencilerden önce herhangi bir geçmişe sahip olmadıklarından görüş belirtmemişlerdir. Sadece ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için görevlendirilen ve görüşmeye katılan 2 öğretici göreve başlamadan önce kaygılı ve tedirgin olduklarını ifade etmişlerdir. İlkokullara *yabancı uyruklu öğrenciler alındıktan sonra* ise görüşmeye katılan öğretmenlerin toplam "olumlu" görüş frekansının (f:20), "olumsuz" görüş frekansından (f:46) oldukça düşük kaldığı görülmüştür.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl etkilendiği konusunda sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilen görüşlerin; %80.4'ünün "olumsuz", %19.6'sını "olumlu" olduğu görülmüştür. İlkokullardaki Türkçe öğreticileri tarafından ifade edilen görüşlerin; %12.5'inin "olumsuz", %87.5'inin "olumlu" olduğu görülmüştür. Konaklama tesisindeki Türkçe öğreticileri tarafından ifade edilen görüşlerin; %57'sinin "olumsuz", %43'ünün "olumlu" olduğu görülmüştür.

Katılımcılar tarafından; *yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmadan önceki* mevcut durum hakkında en çok ifade edilen olumlu/olumsuz 3 görüş şöyledir:

Olumlu Görüşler:

Demokratik ve samimi bir ortamı vardı (f:14).

Ders akışı ve anlatımı güzeldi (f:7).

Sınıf hâkimiyeti mevcuttu (f:3).

Olumsuz Görüşler (sadece 2 farklı görüş belirtilmiştir):

Sınıf yeni olduğu için alışma süreci yaşandı (f:2).

Kaygı ve tedirginlik vardı (f:2).

Katılımcılar tarafından; *yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınması sonucu* ortaya çıkan durum hakkında en çok ifade edilen olumlu/olumsuz 3 görüş şöyledir:

Olumlu Görüşler:

Herhangi olumsuz bir durum yaşanmadı (f:10).

Samimi ve demokratik bir sınıf ortamı oluştu (f:3).

Zamanla birbirimize alıştık ve her şey yoluna girdi (f:2).

Olumsuz Görüşler:

Dil ve iletişim problemleri yaşandı (f:11)

Sınıf düzeni bozuldu (f:9).

Öğrenciler arası akademik seviye farkı oluştu, ek süre gerekli oldu (f:5).

Bu görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler Türk okullarına alındıktan sonra bu uygulamanın öğretmen-öğrenci ilişkilerine daha çok olumsuz yönde etki ettiği belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenin ve Türk öğrencilerin sevgi ve ilgi gösterdiği, özgür ve rahat bir sınıf iklimiyle karşılaşan yabancı uyruklu öğrencilerin çabuk uyum gösterdiği söylenebilir. Dil ve iletişim problemlerinin olduğu, ara sınıflara alınan ancak hazır bulunuşluk düzeyi düşük olan, Türk kültürüne yabancı ve uyum problemi çeken yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ise öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumsuz etkilendiği söylenebilir. Ayrıca ara sınıfa alınan ve akademik açıdan yetersiz olan yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda, sınıf öğretmeninin geri kalan bu öğrencilerle ilgilenmesi hem kendisi hem de Türk öğrenciler açısından sorunlara yol açtığı ileri sürülebilir.

2) Öğretmen Görüşlerine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Okullarına Alınmasının Öğrenci-Öğrenci İlişkisine Etkisine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenleri tarafından belirtilen görüşlerin (f:47); %42.5'inin "olumlu", %57.5'inin ise "olumsuz" olduğu görülmüştür. İlkokullardaki Türkçe öğreticileri tarafından belirtilen görüşlerin (f:8); %12.5'inin "olumlu", %87.5'inin ise "olumsuz" olduğu görülmüştür. Konaklama tesisi Türkçe öğreticileri tarafından belirtilen görüşlerin (f:4) tamamının (%100) "olumsuz" olduğu görülmüştür.

Katılımcılar tarafından; *yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmadan önce* mevcut öğrenciler arasındaki ilişki hakkında sadece olumlu görüşler belirtilmiş, olumsuz herhangi bir görüş belirtilmemiştir. En çok ifade edilen olumlu görüş şöyledir:

Olumlu Görüşler (sadece 1 farklı görüş belirtilmiştir):

Sınıfta birliktelik, yardımlaşma ve dayanışma mevcuttu (f:4).

Katılımcılar tarafından; *yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasının* öğrenciler arasındaki ilişkiye etkisi hakkında en çok ifade edilen olumlu/olumsuz 3 görüş şöyledir:

Olumlu Görüşler:

Türk ve yabancı öğrenciler birbirleriyle genel olarak çabuk kaynaştılar (f:19).

Yabancı öğrenciler Türkçe'yi öğrendiler (f:2).

Olumsuz Görüşler:

Yabancı uyruklu öğrenciler dışlandı (f:8).

Yabancı öğrencilerin Türk öğrencilere şiddet uygulaması (f:4).

Öğrenciler arasında kültür farklılığı, dil ve iletişim problemlerinin olması çeşitli sorunlara yol açtı (f:3).

Bu görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler, Türk okullarına alındıktan sonra bu uygulamanın öğrenci-öğrenci ilişkilerine daha çok olumsuz yönde etki ettiği görülmüştür. Türk öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin ortak etkinliklerle birbirlerine kaynaştırıldığı, yardımlaşma duygularının ön plana çıktığı, öğrencilerin birbirlerinin yanında oturtulduğu sınıflarda, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi daha çabuk öğrendikleri ve Türk öğrencilerle aralarındaki ilişkinin olumlu yönde geliştiği söylenebilir. Kamp ortamında yabancı uyruklu öğrencilerin enerjilerini boşaltacak oyun alanlarının olmaması, yaşam koşullarının kötü olması gibi nedenlerden dolayı birbirleriyle olan ilişkilerinin olumsuz yönde etkilendiği ileri sürülebilir. Türk okullarında öğrenciler arasında kültür ve maddi farklılıkların olması, yabancı uyruklu öğrencilerin dışlanması, akademik açıdan yabancı öğrencilerin yetersiz olması gibi nedenlere bağlı olarak öğrenci ilişkilerinin olumsuz etkilendiği söylenebilir.

3) Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Okullarına Alınmasının Okul Sağlığı, Güvenliği ve Sınıf Disiplinine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerin %85.7'si "olumlu" (f:18), %14.3'ünün "olumsuz" (f:3) olduğu görülmüştür. İlkokullardaki ve konaklama tesisindeki Türkçe öğreticileri ise yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte eğitim-öğretime başladıklarından sağlık, güvenlik ve disiplin ile ilgili olarak önceki durum hakkında herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Sınıf öğretmenleri tarafından belirtilen görüşlerin (f:33); %63.6'sının "olumlu", %36.4'ünün ise "olumsuz" olduğu görülmüştür. İlkokullardaki Türkçe öğreticileri tarafından belirtilen görüşlerin (f:8); %37.5'inin "olumlu", %62.5'inin ise "olumsuz" olduğu görülmüştür. Konaklama tesisi Türkçe öğreticileri tarafından belirtilen görüşlerin (f:3) tamamının (%100) "olumsuz" olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri, ilkokul ve konaklama tesisinde görevli Türkçe öğreticilerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınması sonucu okul sağlığı, güvenliği ve sınıf disiplininde olumsuz yönde etki olduğu söylenebilir.

Katılımcılar tarafından; *yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmadan önceki* mevcut okul sağlığı, güvenliği ve sınıf disiplini hakkında genellikle olumlu görüşler belirtilmiştir. En çok ifade edilen olumlu/olumsuz görüşlerden bazıları şöyledir:

Olumlu Görüşler:

Sağlık, temizlik, güvenlik ve disiplin konusunda herhangi bir sorun yoktu. (f:15).

Sağlık ve temizlik konusunda herhangi bir sorun yoktu (f:3).

Olumsuz Görüşler:

Birkaç öğrenci disiplin sorunlarına neden oluyordu (f:3)

Katılımcılar tarafından; *yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasının* okul sağlığı, güvenliği ve sınıf disiplini hakkında olumlu ve olumsuz görüşler belirtilmiştir. Sadece konaklama tesisindeki (kamp) Türkçe öğreticileri olumlu görüş belirtmemişlerdir. En çok ifade edilen olumlu/olumsuz görüşlerden bazıları şöyledir:

Olumlu Görüşler:

Sağlık, temizlik, güvenlik ve disiplin konusunda sorun oluşmadı (f:13).

Sağlık ve temizlik konusunda sorun oluşmadı (f:9).

Güvenlik ve disiplin sorunları zamanla azaldı (f:2).

Olumsuz Görüşler:

Güvenlik ve disiplin konusunda sorunlar oluştu (f:11).

Sağlık ve temizlik konusunda sorunlar oluştu (f:6).

Sağlık, temizlik, güvenlik ve disiplin konusunda sorunlar oluştu (f:3).

Bu görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler Türk okullarına alındıktan sonra bu uygulamanın okul sağlığı, güvenliği ve sınıf disiplinine etkisi ile ilgili olarak öğretmenler tarafından 44 görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin %54.6'sı (f:24) "olumlu", %45.4'ü (f:20) olumsuzdur. Konaklama tesisinde çadır ortamı ve prefabrik dersliklerin eğitim için elverişsiz olduğu, temizlik, sağlık ve ısınma konusunda zorlukların yaşandığı söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin maddi sıkıntılarından dolayı Türk öğrencilerin eşyalarını alma gibi bir takım güvenlik ve disiplin sorunlarının görüldüğü söylenebilir. Savaş ortamından gelme, kültür farklılıkları ve ailede yeterince ilgi görememe gibi nedenlerden dolayı da yabancı uyruklu öğrencilerin birbirlerine ve Türk öğrencilere fiziksel şiddet uyguladıkları söylenebilir.

4) Öğretmen Görüşlerine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Geçici Eğitim Merkezlerinden Türk Okullarına Alınmalarına Yönelik Bulgular

Öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerin %23.6'sının "olumlu" (f:17), %41.7'sinin "olumsuz" (f:30) ve %34.7'sinin "öneri" (f:25) olduğu, görüşlerin ağırlıklı olarak "olumsuz" ve "öneri" şeklinde olduğu görülmüştür.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasına yönelik olarak sınıf öğretmenleri tarafından belirtilen görüşlerin (f:57); %21'inin "olumlu", %45.6'sının "olumsuz", %33.4'ünün "öneri" olduğu görülmüştür. İlkokullardaki Türkçe öğreticileri tarafından belirtilen görüşlerin (f:9); %33.3'ünün "olumlu", %22.2'sinin "olumsuz", %44.5'inin "öneri" olduğu görülmüştür. Konaklama tesisi Türkçe öğreticileri tarafından belirtilen görüşlerin (f:6); %33.3'ünün "olumlu", %33.3'ünün "olumsuz", %33.3'ünün "öneri" olduğu görülmüştür.

Katılımcılar tarafından; *yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınması* hakkında en çok dile getirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

Olumlu Görüşler (sadece 1 farklı görüş belirtilmiştir):

Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum, kaynaşma, sosyalleşme ve Türkçe'yi öğrenmeleri açısından iyi oldu (f:17).

Olumsuz Görüşler:

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi bilmemeleri ve geçici eğitim merkezlerinde aldıkları eğitimin yetersiz oluşu sorunlara yol açtı (f:17).

Alt yapı ve imkânların yetersiz olması sorunlara yol açtı (f:3).

Proje iyi ancak kamp ortamında yabancı öğrencilerin Türkçe'yi pekiştirme imkânları olmadığından öğretmekte zorluk çekiliyor (f:2).

Öneri Niteliğindeki Görüşler:

Yabancı uyruklu öğrenciler Türkiye'de kalacaklarsa proje devam etmeli aksi takdirde sonlandırılmalıdır (f:6).

Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe öğretildikten sonra Türk okullarına alınmalıdırlar (f:5).

Türkçe-Matematik derslerine yönelik hızlandırılmış destekleme kursları açılmalıdır (f:4).

Bu görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınması ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve okullardaki Türkçe öğreticileri; yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmeleri, sosyalleşmeleri, uyum ve kaynaşmaları açısından uygulamayı olumlu bulmaktadırlar. Konaklama tesisindeki Türkçe öğreticileri, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürüne uzak kaldıklarını, Türkçe'yi öğrenmelerinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik sömestr, yaz ve hafta sonu tatilleri ile hafta içi boş zamanlarda Türkçe-Matematik derslerine yönelik destekleme-yetiştirme kurslarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasını genel olarak doğru bulurken, uygulamanın aksayan taraflarının olduğunu belirtmişler ve çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin ara sınıflara alınırken sadece yaşlarına bakıldığını ve akademik seviyelerinin göz ardı edildiğini, ara sınıflara fazla sayıda öğrenci alındığını, herhangi bir seviye tespit sınavının yapılmadığını, derslik sayısının az ve sınıf mevcutlarının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Savaş ortamından kaçıp gelen ve birçok aile ferdini kaybeden bu çocukların psikolojik desteğe ve sevgiye ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazıları, ilkokullarda açılan yabancı uyruklu öğrenci sınıfının kaynaşma ve uyumu olumsuz etkilediğini, öğrencinin sınıf arkadaşlarından koparıldığını belirtmişlerdir. Konaklama tesisindeki Türkçe öğreticileri, yabancı uyruklu öğrencilerin kamp ortamından taşınarak Türk okullarında veya inşa edilecek özel sınıflarda eğitime devam etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcıların, yabancı uyruklu öğrencilere vatandaşlık verilecekse bu öğrencile-

rin devlet okullarına alınmasının devam etmesi; aksi takdirde sonlandırılması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak bu ifadelerin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve çocukların eğitim hakkına kavuşturulması ilkelerine ters düştüğü söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi genel olarak desteklenirken sistemin aksayan yönlerinin olduğu ve bir takım çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

5) Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yabancı uyruklu öğrencilerde görülen disiplin sorunlarına yönelik öğretmenler tarafından en çok ve ortak olarak belirtilen görüşler şöyledir:

Ders dışı şeylerle ilgilenme, dikkat dağınıklığı, derste sıkılma ve derse karşı ilgisizlik (f:16).

Arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet içeren davranışlar sergileme (f:13).

Birbirleriyle (ders dışı şeylerle ilgili) konuşma (f:10)

Okula geç gelme ve devamsızlık yapma (f:8).

Dersi anlayamadıklarından dolayı ödev yapmama (f:7).

Bu görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerde görülen disiplin sorunları ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri, yabancı uyruklu öğrencilerin derste çabuk sıkıldıklarını, Türkçe bilmedikleri için dersi anlamadıklarını, birbirleriyle konuştuklarını, kendilerini ifade edemediklerini, arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden bazıları (f:4) ciddi anlamda herhangi bir disiplin sorunuyla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. İlkokullardaki Türkçe öğreticilerinin, sınıf öğretmenlerinin belirttikleri disiplin sorunlarına benzer sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Konaklama tesisindeki Türkçe öğreticileri, yabancı uyruklu öğrencilerde aşırı gerginliğin olduğunu ve bu öğrencilerin kural tanımadıklarını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca kamp ortamında derslik ve çadır şartlarının kötü olduğunu, çocukların oyun alanlarının olmadığını dolayısıyla birikmiş enerjilerini boşaltamadıkları için disiplin sorunlarına yöneldiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre; Türk okullarına alınan yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve iletişim problemlerinden dolayı dersleri anlamadıkları, dersten sıkıldıkları, birbirleriyle konuştukları, geç geldikleri, devamsızlık yaptıkları ve eğitime yeterince önem vermedikleri söylenebilir.

6) Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Disiplin Sorunlarını Sergiledikleri Durumlar Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yabancı uyruklu öğrencilerin disiplin sorunlarını sergiledikleri durumlara yönelik öğretmenler tarafından en çok ve ortak olarak belirtilen görüşler şöyledir:

Özellikle sözel derslerde Türkçe bilmediklerinden dolayı dersi anlamadıklarında (f:18).

Teneffüs veya serbest etkinlik saatlerinde boş kaldıklarında (f:13).

Seviyelerini aşan herhangi bir etkinlik yapıldığında (f:6).

Bu görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin disiplin sorunlarını sergiledikleri durumlar ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri, yabancı uyruklu öğrencilerin GEM'den geldiklerinde Türkçe bilmediklerini ve hazırbulunuşluk düzeylerinin kendi sınıf seviyelerinden oldukça düşük kaldığını, dersi anlamadıklarını ve bunun sonucunda disiplin sorunları sergilediklerini belirtmişlerdir. İlkokullardaki Türkçe öğreticileri, yabancı uyruklu öğrencilere ödev yapması veya etkinliklere katılması için baskı yaptığında Türk öğrencilerle birlikte olduğu sınıfa gittiğini, o sınıfta kendi öğretmeni baskı uyguladığında yabancı öğrenci sınıfına geldiğini, devamsızlık ve okula geç gelme alışkanlığının olduğunu belirtmişlerdir. Konaklama tesisindeki Türkçe öğreticileri, yabancı uyruklu öğrencilerde aşırı enerji birikmesi olduğunu, bu enerjiyi boşaltacak oyun veya etkinlik ortamı bulunmadığı için derste ve ders dışında disiplin sorunlarına yöneldiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre; hem Türk okullarında hem de konaklama tesisinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve iletişim problemlerinden dolayı dersleri anlamadıkları, dersten sıkıldıkları, savaş ortamından gelmenin etkisiyle şiddete yöneldikleri, eğitimde herhangi bir hedeflerinin olmaması sebebiyle rahat davrandıkları, teneffüs veya serbest etkinlik saatleri gibi boş kaldıkları zamanlarda disiplin sorunları sergiledikleri söylenebilir.

7) Öğretmen Görüşlerine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışların Nedenlerine Yönelik Bulgular

Yabancı uyruklu öğrencilerde görülen disiplin sorunlarının nedenleri ile ilgili olarak öğretmenler tarafından en çok ve ortak belirtilen görüşler şöyledir:

Türkçe dil becerileri konusunda hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması ve kendilerini ifade etmede yetersiz olmaları (f:19).

Savaş ve şiddet ortamından kaçıp gelmeleri (f:9).

Kültürel farklılıkların olması (f:9).

Gelecek kaygısının olması ve eğitimde bir amaca sahip olmamaları (f:6).

Bu görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin sergiledikleri disiplin sorunlarının nedenleri ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri; yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve iletişim konusunda zorlanmaları, kendi kültürlerine göre normal olan bazı davranışların Türk kültürü ile uyuşmaması, yakınlarını savaşta kaybetmeleri, psikolojik ve ekonomik sorunlarının bulunması, okula uyumları konusunda belli bir programın olmaması gibi bir takım nedenlerden dolayı disiplin sorunları sergilediklerini belirtmişlerdir. İlkokullardaki Türkçe öğreticileri, sınıfta tamamen yabancı uyruklu öğrencilerin bulunması, her sınıf seviyesinde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin bir arada sınıfa alınması ile yaş ve fiziki açıdan dengesizliklerin olması, yabancı öğrencilerin

ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi, sürekli ev ve okul değiştirmeleri gibi bir takım nedenlerden dolayı disiplin sorunları sergilediklerini belirtmişlerdir. Konaklama tesisindeki Türkçe öğreticileri, yabancı uyruklu öğrencilerin kamp yaşam koşullarının kötü olması, geleceğe yönelik kaygı ve belirsizliklerinin olması gibi bir takım nedenlerden dolayı disiplin sorunları sergilediklerini belirtilmişlerdir.

8) Öğretmen Görüşlerine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Görülen Disiplin Sorunlarına Müdahale Yöntemlerine Yönelik Bulgular

Yabancı uyruklu öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlara müdahale yöntemleri ile ilgili olarak öğretmenler tarafından en çok ve ortak olarak belirtilen görüşler şöyledir:

Veli ile işbirliği içinde olma - Oldukça etkili (f:8).

Öğrenciye sevgi ve ilgi gösterme, güven verme ve sorunlarını giderme - Oldukça etkili (f:6).

Göz teması kurma ve sözlü uyarılar - Kısmen etkili (f:5).

Sevgiden ve sevdiği bir şeyden mahrum bırakma - Oldukça etkili (f:4).

Birebir konuşma - Kısmen etkili (f:2).

Bu görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerde görülen disiplin sorunlarına müdahale yöntemleri ve bu müdahalelerin etkililik düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve ilkokullardaki Türkçe öğreticileri; veli ile işbirliği kurmanın, öğrenciye sevgi ve ilgi gösterme, güven verme ve sorunlarını gidermenin çok önemli ve "oldukça etkili" sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Disiplin sorunları sergileyen öğrenciyi sevgiden veya sevdiği bir şeyden mahrum bırakma yöntemini de sınıf öğretmenleri ve ilkokullardaki Türkçe öğreticileri "oldukça etkili" bulurken, sınıf öğretmenlerinden gelen 1 görüşe göre (SÖ14); öğrenci-öğretmen arasında sevgi bağı yoksa bu yöntemin "etkisiz" kaldığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri, ilkokul ve konaklama tesisi Türkçe öğreticileri, göz teması kurma ve sözlü uyarı yönteminin; disiplin sorunu sergileyen öğrenciler için "kısmen" etki ettiğini belirtmişlerdir. Birebir oturup öğrenciyle konuşma yöntemi sınıf öğretmenlerinden gelen 1 görüşe göre sadece uyumlu öğrencilerde "etkili" olduğunu, diğer öğrencilerde "etkisiz" kaldığını belirtmişlerdir. İlkokullardaki Türkçe öğreticilerinden gelen bazı görüşlere göre disiplin sorunu çıkaran öğrenciyle birebir konuşmayı "kısmen etkili", okul yöneticisi ile iş birliği yaparak sürekli problem çıkaran öğrencinin okuldan uzaklaştırılmasının "oldukça etkili" sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Konaklama tesisindeki Türkçe öğreticilerinden gelen 1 görüşe göre; öğrencilere ceza yöntemini uygulamanın kötü sonuçlara yol açtığını sadece ödüllendirme yöntemini kullanarak her açıdan zor şartlarda olan kamp öğrencilerine moral vermenin daha etkili sonuçlar vereceği belirtilmiştir. Genel olarak katılımcılar tarafından disiplin sorunlarına yönelik uygulanan yöntemlerin "oldukça ve kısmen etkili" olduğu söylenebilir.

9) Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Başarıları Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenleri tarafından belirtilen görüşlerin; %54.7'sinin (f:29) "olumlu", %45.3'ünün (f:24) "olumsuz"; ilkokullardaki Türkçe öğreticileri tarafından belirtilen görüşlerin; %87.5'inin (f:7) "olumlu", %12.5'inin (f:1) "olumsuz"; konaklama tesisindeki Türkçe öğreticileri tarafından belirtilen görüşlerin; %40'ının (f:2) "olumlu", %60'ının (f:3) "olumsuz" olduğu görülmüştür. Katılımcılardan elde edilen toplam görüşlerin; %57.6'sının (f:38) "olumlu", %42.4'ünün (f:28) "olumsuz" olduğu görülmüştür.

Yabancı uyruklu öğrenciler Türk okullarına alındıktan sonra Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ile ilgili olarak katılımcılar tarafından en çok belirtilen **olumlu** görüşlerden bazıları şöyledir:

Yabancı uyruklu öğrenciler Matematik dersinde sayıları tanıma, basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilecek seviyeye geldiler (f:11).

Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi öğrendiler (f:11).

Yabancı uyruklu öğrenciler beden eğitimi, resim, müzik gibi derslerde başarılıdırlar (f:4).

Hem Türk hem yabancı uyruklu öğrencilerin başarısı arttı (f:4).

Yabancı uyruklu öğrenciler Türk okullarına alındıktan sonra Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ile ilgili olarak katılımcılar tarafından en çok belirtilen **olumsuz** görüşlerden bazıları şöyledir:

Akademik açıdan yetersiz olan yabancı uyruklu öğrencilere daha çok zaman ayrıldığı için bu durumdan Türk öğrenciler olumsuz etkilendi (f:9).

Yabancı uyruklu öğrencilerde akademik açıdan yeterince ilerleme olmadı (f:9).

Yabancı uyruklu öğrenciler, okulda açılan yabancı öğrenci sınıfına ilk 4 ders gittikleri için akademik başarıları düştü (f:7).

Katılımcılar tarafından, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasının akademik başarıya, Türk öğrenciler açısından "olumsuz" (%55.6) ancak yabancı uyruklu öğrenciler açısından "olumlu" yönde (%62) etki ettiği düşünülmektedir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması nedeniyle ders içerisinde onlarla ilgilenmeleri halinde Türk öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz yönde etkilenebileceğini düşündükleri görülmüştür. Görüşmeye katılan ilkokullardaki Türkçe öğreticileri, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik açıdan oldukça gelişme gösterdiklerini (%87.5) belirtmişlerdir. Ancak görüşmeye katılan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre (%20.8) okullardaki yabancı uyruklu öğrenci sınıfının, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşmalarını ve akademik başarılarını "olumsuz" yönde etkilendiği düşünülmek-

tedir. Katılımcılar tarafından belirtilen "olumlu" görüşler içerisinde (f:38); yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi öğrendikleri (f:11 %28.9), matematik dersinde sayıları tanıma, basit toplama ve çıkarma işlemleri yapabilecek düzeye geldikleri (f:11 %28.9) belirtilmiştir. İlkokullara alınan yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerle etkileşimleri sonucunda, kampta sürekli kendi dillerini konuşmak zorunda kalan yabancı uyruklu öğrencilere göre daha hızlı ve etkili Türkçe'yi öğrendikleri söylenebilir.

10) Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Dâhil Edilmelerine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerilerine Yönelik Bulgular

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasına yönelik olarak katılımcılar tarafından en çok belirtilen görüş ve önerilerden bazıları şöyledir:

Destekleme ve yetiştirme kursları ile yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe konuşma, okuma ve yazma becerileri kazandırılmalıdır (f:19).

Türk öğrencilerle birlikte sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır (f:16).

MEB tarafından Türkçe-Arapça görsel ve etkinlik ağırlıklı, günlük hayatta işlevsel ders materyalleri hazırlanmalı ve dağıtılmalıdır (f:15).

Seviye sınıfları oluşturularak yabancı öğrencilerin belli sürelerde seviye tespit sınavlarına alınmaları ve yerleştirilmeleri gerekir (f:10).

Yabancı uyruklu öğrencilere güven verilmeli, kucak açılmalı ve bu öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenilmelidir (f:7).

Derslikler teknolojik açıdan (akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) donanımlı hale getirilmelidir (f:6).

Bu görüşler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri, ilkokul ve konaklama tesisi Türkçe öğreticilerinden oldukça fazla görüş ve önerinin (f:140) geldiği görülmüştür. Görüş ve önerilerden yola çıkarak bu uygulamanın eksik taraflarının olduğu ve bu eksikliklerin imkânlar dâhilinde tamamlanması durumunda olumlu sonuçların alınacağı söylenebilir. Katılımcılar, özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve iletişim problemlerini ortadan kaldırmaya yönelik çeşitli etkinliklerin yapılması ve destekleme kurslarının açılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler, Türk öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerinin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle bir araya getirilerek toplumsal kaynaşmanın sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Okulların alt yapı yetersizliğinin giderilmesi, yeni derslikler inşa edilerek sınıf mevcutlarının azaltılması, derslikerin bilişim teknolojileri ile donatılması, hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrencilerin ders materyallerinin içeriğinin günlük ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte güncellenmesi, öğrencilerin kamp ortamından çıkartılarak müstakil bir derslikte iyi bir seviyeye getirildikten sonra Türk okullarına alınmalarının gerekli olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sergilemiş oldukları istenmeyen davranışlarla ilgili olarak katılımcıların; bu öğrencilerin genellikle ders dışı şeylerle ilgilendiklerini, derste sıkıldıklarını, dikkatlerinin dağınık olduğunu, birbirleriyle konuştuklarını, derse karşı ilgisiz davrandıklarını ve arkadaşlarına fiziksel şiddet uyguladıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler tarafından; yabancı uyruklu öğrencilerde görülen derste sıkılma, dikkat dağınıklığı ve arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet uygulama gibi istenmeyen davranışların temel nedeninin, dil ve iletişim problemlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda; Kıroğlu, Kesten ve Elma (2010, 27), yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle dil ve iletişim problemleriyle birlikte sosyal, kültürel ve maddi anlamda birçok sorunla karşılaştıklarını, bu öğrencilerde yalnız kalma, uyum problemleri, çekinme ve çeşitli psikolojik sıkıntıların görüldüğünü belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerde istenmeyen davranışların görülmesinin nedenlerine ilişkin olarak genellikle; dil ve iletişim eksikliği, kültürel farklılıklar, yeni ortama girerek sosyal kabul ve uyumda sıkıntıların yaşanması, ailelerin ekonomik seviyelerinin düşük olması, aile bütünlüğünün savaştan dolayı bozulması, ailelerin eğitim seviyelerinin düşük olması ve eğitimden çok yaşam koşullarıyla ilgilenmeleri gibi faktörlerden kaynaklandığını ifade ettikleri görülmüştür. *Öğretmenler*, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından kabul görmesi ve sosyal uyumlarının desteklenmesi açısından etkili olabilecek etkinliklerin ilkokullar ve konaklama tesisinde yeterince yapılmadığını düşünmektedirler. Bu konuda Can (1996, 509) yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerin sosyalleşmeleri için kültürel etkinliklerin yeterince düzenlenmediğini, bu nedenle öğrencilerin birbirlerinden uzaklaştıklarını ifade etmiştir. Taştan ve Çelik (2017) tarafından yapılan araştırmada Suriye ve Irak gibi savaşın olduğu yerlerden Türkiye'ye gelmek zorunda kalan yabancı uyruklu çocukların, maddi yetersizliklerden, dil ve iletişim problemlerinden, kültürel farklılıklardan, ulaşım sorunlarından, bürokratik iş ve işlemlerin nasıl yürütüldüğünü bilmemelerinden ve geleceğe yönelik belirsizliklerden dolayı bir takım sıkıntılar yaşadıkları belirtilmişlerdir. Ayrıca Şeker ve Sirkeci (2015), Suriyeli ailelerin, çocuklarının eğitimi için gerekli hassasiyet ve ilgiyi gösteremediklerini belirtmişlerdir. Topsakal, Merey ve Keçe (2013), maddi sıkıntılar ve ailelerin bilinçsiz olması nedeniyle çocukların okul saatleri içinde veya dışında çalıştırıldıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere göre, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden birisinin dil ve iletişim problemlerinin olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların çoğu; yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi yeterince bilmemeleri, öğretmene sıkıntılarını iletmede zorlanmaları, dersi anlamada sıkıntı çekmeleri gibi bir takım sebeplerden dolayı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların çok az bir kısmı; yabancı uyruklu öğrencilerin

dil ve kültürel özelliklerinin gelmiş oldukları coğrafi bölgeyle araştırmanın yapıldığı coğrafi bölgenin benzerlik ve yakınlık gösterdiğinden dolayı Suriyeli ve Iraklı öğrencilerin kültür çatışması ile iletişim sorunları yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Kıroğlu ve diğerleri (2010, 26), yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürü ile kendi kültürlerinin birbirine yakın olduğunu, bu nedenle Türkiye'de herhangi bir uyum ve dışlanma problemiyle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlere göre, yabancı uyruklu öğrencilere güven verilmesi, fikirlerini söyleyebilmesi için demokratik ortam sunulması, sorunlarıyla yakından ilgilenilmesi, Türk öğrencilerle yan yana oturtulup ortak etkinliklere sokulması gibi yöntemlerin istenmeyen davranışları azalttığı düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmenin, demokratik bir sınıf iklimi oluşturarak öğrencilerini rahatlatması ve empati kurmaları konusunda bilinçlendirmesi son derece önemlidir (Doğan, 2011, 68).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci *ilişkilerinin*, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmadan önce oldukça olumlu olduğunu belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar tarafından; yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasının, öğretmen-öğrenci ilişkilerine daha çok; "olumsuz" etki ettiği düşünülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin daha çok "olumsuz" görüş belirtmelerinin nedenleri arasında; yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi bilmeden ara sınıflara alınması ile öğrenciler arasında akademik seviye farkının oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Görüşmeye katılan Türkçe öğreticilerinin; ilkokullarda eğitim faaliyetlerinin yapıldığı ortamların ve imkânların, konaklama tesisindeki eğitim ortamı ve imkânlarından daha iyi olduğunu; ilkokullara alınan yabancı uyruklu öğrencilerin derste öğrendiklerini okul ortamında uygulama fırsatlarının olması nedeniyle Türkçe'yi daha çabuk öğrendiklerini ve Türk eğitim sistemine daha hızlı uyum sağladıklarını belirttikleri görülmüştür.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmadan önce öğrenci-öğrenci *ilişkilerinin* oldukça "olumlu" olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenler tarafından, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasının, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin birbirlerini "olumsuz" yönde etkilemelerine yol açtığı düşünülmektedir. Katılımcıların; Türk öğrencilerinin GEM'den gelen yabancı uyruklu öğrencileri hem yabancı hem de akademik açıdan başarısız oldukları için dışladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu nedenle katılımcılar, yabancı uyruklu öğrencilerin tek başlarına hareket ettiklerini ve içlerine kapanık hale geldiklerini düşünmektedirler. Ayrıca bazı atılımcıların; yabancı uyruklu öğrencilerden bazılarının fiziksel olarak daha iri yapılı olmalarından dolayı sınıftaki diğer öğrencilere karşı şiddet içerikli davranışlar sergilediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı katılımcılara göre ise; yabancı uyruklu öğrencilerin bir arada oldukları zamanlar birbirlerine karşı daha fazla kuralsız ve şiddet içerikli davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Genel olarak katılımcıların; yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasının ilk başta ciddi sorunlara yol açtığını ancak zamanla kay-

naşmanın olduğunu ve istenmeyen davranışların azaldığını belirttikleri görülmüştür. Bu konu ile ilgili olarak Topsakal ve diğerleri (2013, 554), yabancı öğrencilerin ilk zamanlar arkadaşlarıyla uyum konusunda birtakım sorunlar yaşadıklarını, yeni gelen öğrencileri kabul etmede zorlukların görüldüğünü, ancak zamanla bu sorunun ortadan kalktığını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin *okul sağlığı, güvenliği ve sınıf disiplini;* konusunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasından önce oldukça "olumlu" düşündükleri, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasından sonra belirtilen görüşlerin "olumlu" (%54.6) ve "olumsuz" (%45.4) şeklinde birbirine yakın olduğu ve "olumlu" görüşlerin az olsa da daha fazla olduğu görülmüştür. Konaklama tesisindeki Türkçe öğreticileri; bulundukları yerde sağlık, güvenlik ve disiplin açısından ciddi sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre; yabancı uyruklu öğrencilerin ilkokullara alınmasıyla, ilkokullarda sağlık ve temizlik problemlerinin çok az, disiplin sorunlarının ise çok fazla arttığı görülmüştür.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin; *yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasına* daha çok "olumsuz" baktıkları; bu uygulamanın "olumlu" yönlerinin olduğu ve bu uygulamayı daha etkili hale getirmek için bir takım "öneriler" sundukları görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınması uygulamasına, katılımcılardan sınıf öğretmenlerinin daha çok "olumsuz", Türkçe öğreticilerinin ise daha çok "olumlu" görüş bildirdikleri görülmüştür. Nitekim Türkçe öğreticilerinin bu proje sayesinde iş buldukları ve geçimlerini sağladıkları, kadrolu istihdam edilmek için de çeşitli girişimlerde bulundukları bilinmektedir. Katılımcılara göre; yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına alınmasının en olumlu tarafının; yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmeleri, Türk kültürünü yakından tanımaları ve sosyalleşmeleri olduğu görülmüştür. Çünkü Türkçe öğreticilerine göre kampta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürüne yabancı kaldıkları, öğrendiklerini uygulamaya dökme fırsatlarının olmamasından dolayı Türkçe'yi öğrenmede güçlük çektikleri ve sosyal açıdan çeşitli sorunlar yaşadıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, yabancı uyruklu öğrencilerin GEM'lerde yeterli eğitim almadıkları ve Türk okullarına geldiklerinde hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük kaldığı söylenebilir. Ayrıca, Türk okullarında derslik sayısının yetersiz ve sınıf mevcutlarının fazla olması yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına gelmesiyle bu durumu daha da yetersiz hale getirdiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için geçici görevlendirilen öğretmenlerin, gelecek kaygıları taşıdıklarını, her an projenin son bulup işsiz kalma tehlikesiyle karşı karşıya kaldıklarını ve bu nedenle mesleklerine kendilerini tam anlamıyla veremediklerini belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar; yabancı uyruklu öğrencilerin gelecek kaygısı taşıdıklarını, bu nedenle eğitim açısından herhangi bir hedeflerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Nitekim Taştan ve Çelik (2017, 43) Suriyeli çocukların ve ailelerinin gelecek kaygısı taşıdıkları, belirsizlik içinde yaşadıkları ve eğitimde bir amaca sahip olmadıklarını tespit

etmişlerdir. Ayrıca Buz (2008, 6), (sığınmacı olarak gelen) yabancı uyruklu öğrencilerin %90'ının Türkiye'de kalıcı olmadıkları düşüncesinin hâkim olmasından dolayı eğitimlerine yeterince önem vermedikleri ve okula devam etmediklerini ifade etmiştir. Bu bakımdan yabancı uyruklu öğrencilerin gelecek kaygılarının olması ve eğitimde belli bir hedeflerinin olmaması onların istenmeyen davranışlar sergilemelerine yol açabileceği düşünülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilere, destekleme ve yetiştirme kurslarıyla Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri derslerinde ek öğretim hizmetlerinin sağlanması, dil öğretimi için özel olarak tasarlanmış dersliklerde ve özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler tarafından Türkçe'nin tam anlamıyla öğretilmesi ve kendilerinin Türk vatandaşlığına geçmek istediklerini dolayısıyla bunlara Türk vatandaşlığı verilecekse uygulamaya devam edilmesi gerektiği yönünde katılımcılar tarafından bir takım önerilerin geldiği görülmüştür. Ancak bu uygulamanın sona erdirilmesinin eğitimde fırsat eşitliği ve çocukların eğitim hakkına kavuşturulması ilkeleriyle bağdaşmayacağı söylenebilir. Türkiye'de bulunan Suriyelilerin beklentileri ile ilgili olarak Erdoğan (2014, 7) tarafından yapılan çalışmada; Suriyelilerin Türkiye'de bulunmaktan dolayı mutluluk duydukları, Suriye'ye geri dönüşün gittikçe zor olduğunu belirttikleri, herhangi bir işte çalışıp çocuklarına iyi bir eğitim sunmak istedikleri ve Türkiye'de kalıp vatandaşlık alma isteğinde bulundukları ortaya çıkmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenlere göre, *yabancı uyruklu öğrencilerin istemeyen davranışları sergiledikleri durumların* genellikle; sözel derslerde, teneffüs veya serbest etkinlik saatleri gibi boş kaldıkları vakitlerde, derse giriş-çıkışlarda olduğu görülmüştür. Kendileriyle alay edildiğinde ve öğretmenin kendilerine kızdığı durumlarda az da olsa istenmeyen davranışlara yöneldikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılar tarafından, bazı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı, özellikle sözel derslerde sıkıldıkları ve dersi anlamadıkları, dolayısıyla istenmeyen davranışlara yöneldikleri görülmüştür.

Görüşmeye katılan öğretmenlere göre, yabancı uyruklu öğrencilerin sergilemiş oldukları *istenmeyen davranışlara karşı uyguladıkları müdahale yöntemlerinin* daha çok, veli ile işbirliği kurmak, Türk öğrencilerle yabancı uyruklu öğrencileri ve bunların ailelerini bir araya getirip ortak etkinliklerle kaynaşmalarını sağlamak, öğrencileri yan yana oturtmak, yabancı uyruklu öğrencilere sevgi ile yaklaşarak onlara güven verici davranışlarda bulunmak ve onların sorunlarını gidermek, Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı empati kurmalarını sağlamak, dersi eğlenceli hale getirmek, öğrencilere ödül vermek veya sevdikleri şeylerden mahrum bırakmak şeklinde olduğu görülmüştür. Katılımcılara göre; istenmeyen davranışlara karşı uygulanan müdahale yöntemlerinden en etkili olan yöntemin, aile ile görüşme ve ortak hareket etme olduğu düşünülmektedir. Karakaş (2005) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı ise en çok; onlarla birebir konuşma, onlara sorumluluk verme ve velileriyle işbirliği kurma gibi yöntemleri kullandıkları saptanmıştır.

İstenmeyen davranışlara karşı uygulanan müdahale yöntemlerini; katılımcıların genel olarak "etkili" buldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcılara göre; yabancı uyruklu öğrencilerin sergilemiş oldukları istenmeyen davranışlara karşı uygulanan müdahale yöntemlerinden "en etkili" olan yöntemlerin; veli ile işbirliği içinde olmak, öğrenciye sevgi, ilgi gösterip güven vermek, öğrencinin sorunlarını gidermek, Türk öğrencilerle ortak etkinliklere sokmak, öğrenciyi ödüllendirmek ve sevdiği bir şeyden onu mahrum bırakmak şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciye seviyesine uygun etkinlik ve sorumluluk vermek, hikâye okutmak ve yazdırmak, öğrenciyle göz teması kurmak ve sözlü uyarmak gibi yöntemleri bazı katılımcıların "kısmen etkili" buldukları görülmüştür. Grup oluşturarak öğrenciyi seviyesine göre gruba yerleştirmek ve öğretmen ile öğrenci arasında sevgi bağı yoksa onu sevgiden mahrum bırakmak gibi yöntemleri de bazı katılımcıların "etkisiz" buldukları görülmüştür. Bu konuda Tadesse (2014), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi açısından öğretmen-veli işbirliğinin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Arslan (2007), istenmeyen davranışlara karşı ödül ve ceza yöntemini kullanmanın öğretmenlere göre istenmeyen davranışların düzeltilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun ödüllendirmeyi, cezalandırmadan daha etkili bulduklarını belirttikleri görülmüştür.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden sınıf öğretmenlerinin çoğuna göre, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmelerinin, *Türk öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarına* etkisi; genel olarak Türk öğrenciler açısından "olumsuz" (%55.6) ancak yabancı uyruklu öğrenciler açısından "olumlu" (%62) olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların geneli; yabancı uyruklu öğrencilerin temel matematik işlemlerinden toplama ve çıkarmada başarı gösterdiklerini, ilk baştaki durumlarına göre Türkçe'yi öğrendiklerini, müzik, resim ve beden eğitimi derslerinde yetenekli ve başarılı olduklarını belirttikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin çoğuna göre; akademik açıdan yetersiz olan yabancı uyruklu öğrencileri, Türk öğrencilerin seviyesine getirebilmenin ek çaba ve zaman gerektirmesi, Türk öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine neden olduğunu, kendilerine ek çaba ve zaman ayrılmayan yabancı uyruklu öğrencilerin ise, akademik açıdan başarı gösteremediğini belirttikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan bazı sınıf öğretmenleri tarafından; ilkokulların bünyesinde açılan ve her gün ilk 4 ders saatinde tüm sınıflardaki yabancı uyruklu öğrencilerin toplandığı ve Türkçe öğretildiği yabancı öğrenci sınıflarının, az olsa da Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmalarını engellediği, gruplaşmalara yol açtığı, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olduğu ve akademik başarıyı düşürdüğü belirtilmiştir. Katılımcılara göre; akademik başarı açısından ilkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin "kısmen"; konaklama tesisindeki yabancı uyruklu öğrencilerin ise "çok az" mesafe aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğuna göre, akademik başarı elde edebilmek için dil ve iletişim problemlerinin bulunmaması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin dersi anlamaları, anlamadıkları yerleri sormaları ve birlikte etkinliklere katılmaları gerektiği için sınıfta dil ve iletişim problemlerinin bulunmaması gerekmektedir. Bu konuda Can (1996,

506), yabancı uyruklu öğrencilerin uyumları ve başarı elde etmeleri açısından bulundukları ülkenin dilini mutlaka öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenler tarafından, *yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine daha hızlı ve etkili bir şekilde dâhil edilebilmesi için*; yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerine alınmaları, yabancı uyruklu öğrencilere etkili ders anlatabilmeleri için daha verimli yöntem ve tekniklerin öğretilmesi ve zümre toplantıları ile deneyimlerinin paylaşılması, destekleme kursları ile akademik açıdan geri kalan yabancı uyruklu öğrencilerin yetiştirilmesi, Türk öğrenciler, yabancı uyruklu öğrenciler ve ailelerinin ortak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunun; MEB tarafından görsel ve etkinlik ağırlıklı ders materyallerinin basılması ve dağıtılması, seviye sınıfları oluşturularak belirli aralıklarla seviye tespit sınavlarının yapılması ve bu sınav sonuçlarına göre öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi, okulların alt yapılarının güçlendirilmesi, yeni dersliklerin oluşturulması ve sınıf mevcutlarının azaltılması, dersliklerin teknolojik açıdan donanımlı hale getirilmesi, yabancı uyruklu öğrenciler ve ailelerinin maddi-manevi sorunlarının halledilmesi için destek verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Buz (2008), yabancı uyruklu sığınmacıların farklı özelliklere sahip olduklarını ve onları ülkenin ekonomisine yük olarak görmemek, farklı özelliklerini bir fırsata dönüştürmek için çaba gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Topsakal ve diğerleri (2013), yabancı uyruklu aileler ve çocukları için oryantasyon programının düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir: Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik destekleme ve yetiştirme kursları açılmalı, bunlar amacına ulaşıncaya kadar devam ettirilmelidir. Yabancı uyruklu öğrenciler Türk okullarındaki sınıflara alınmadan önce seviye tespit sınavına tabi tutulmalıdır. Okulların altyapısı güçlendirilmeli, derslik sayısı arttırılmalı ve sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Yabancı uyruklu öğrencilere uyum programı hazırlanmalı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık desteği verilmelidir. Yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler ortak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle kaynaştırılmalı, birbirleriyle iletişim kurmaları güçlendirilmelidir. Ara sınıflara mümkün olduğunda az sayıda yabancı uyruklu öğrenci alınmalıdır. Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirmeler yapılmalı, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik farklı ve etkili eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için bilgi verilmeli ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunup sadece Türkçe bilen öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencinin bildiği dillere yönelik temel düzeyde dil eğitimi verilmelidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin gelecek kaygıları giderilmeli, eğitimde bir hedefe odaklanmaları için çaba gösterilmelidir. Yabancı uyruklu çocukların, iletişim, ulaşım ve diğer sosyal sorunlarını ortadan kaldırmak için yardımcı olunmalıdır. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik Türkçe-Arapça, görsel içeriği zengin ve günlük hayatta işlerine yarayabilecek etkinliklerle donatılmış ders kitapları basılmalı ve da-

ğıtılmalıdır. Yabancı uyruklu öğrenci sınıflarının dil eğitimi için önemli olan bilişim teknolojileriyle donatılması gerekir. Yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenler mahalli veya merkezi hizmet içi eğitimlere alınmalı, dönem başında ve sonlarında zümre toplantılarına katılıp tecrübelerini paylaşmaları sağlanmalıdır. Konaklama tesisindeki derslik ve çadırların sağlık, güvenlik ve temizlik açısından koşullarının düzeltilmesi, gerekirse prefabrik dersliklerde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin servislerle okullara taşınması için imkânlar oluşturulmalıdır.

Kaynakça

AFAD (2017). Göç raporu. http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_goc_raporu_.pdf adresinden 20/08/2017'de alınmıştır.

AFAD (2017a). Geçici barınma merkezlerinde son durum.https://www.afad.gov.tr/tr/2374/Barinma-Merkezlerinde-Son-Durum adresinden 20/08/2017'de alınmıştır.

Arslan, H. (2007). İlköğretim okullarında istenmeyen davranışların düzeltilmesinde ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Buz, S. (2008). Türkiye'deki sığınmacıların sosyal profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, *10*(4), 1-14.

Can, N. (1996). Türkiye'de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*, 503-512.

Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Ankara.

Gülteke, M. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin matematik özel alan Yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, *2*(1), 153-162.

Karakaş, N. B. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 26-39. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/viewFile/1002000065/1002000057 15/12/2017 tarihinde alınmıştır.

MEB (2014). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 2014/21sayılı yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html adresinden 07/03/2017'de alınmıştır.

MEB (2016). MEB ile AB Türkiye delegasyonu arasında proje anlaşması. http://www.meb.gov.tr/meb-ile-ab-turkiye-delegasyonu-arasinda-proje-sozlesmesi-imzalandi/haber/11980/tr adresinden 05/01/2017'de alınmıştır.

MEB (2016a). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün (16.05.2016 tarih ve 89505372-601-E.547077 sayılı yazı) Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı'nın Kuruluşu. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/18020117_gocveacildurumegitimdb.pdf adresinden 08/03/2017'de alınmıştır.

MEB (2016b). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi, http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/35, adresinden 08/03/2017'de alınmıştır.

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, *7*(2), 421-455. http://ilkogretimonline.org.tr/vol7say2/v7s2m15.pdf adresinden 10/01/2018'de alınmıştır.

Şeker, B. D. & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics and Sociology, 8*(4), 122-133. DOI: 10.14254/2071-789X.2015/8-4/9

Tadesse, S. (2014). Parent involvement: Perceived encouragement and barriers to African refugee parent and teacher relationships. *Childhood Education, 90*(4), 298-305. DOI: 10.1080/00094056.2014.937275.

Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). *Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma*, www.sosyalarastirmalar.com adresinden 10/01/2018'de alınmıştır, ISSN: 1307-9581.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (323-339)

EDEBÎ METİN AKTARMALARI BAĞLAMINDA TÜRKÇEYE VE ÖZBEKÇEYE YAPILAN AKTARMALARA BİR BAKIŞ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Veli Savaş YELOK[1]

1 Dr. Öğr. Üy., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, savas.yelok@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2889-921X.

Geliş Tarihi: 27.06.2019 **Kabul Tarihi:** 02.08.2019

Öz: Bir milletin gelenek ve göreneklerini, millî ve manevi değerlerini öğrenme yollarından biri de onun edebiyatını tanımaktır. Aktarma çalışmalarına konu olan edebî metinler, kurmaca olmaları ve meydana gelişlerinde kullanılan sanatsal dil sebebiyle güçlü bir anlatım ve kültürel birikim içeren, sanat değeri yüksek metinlerdir. Türk topluluklarının edebiyatlarından edebî metinleri çevirme çalışmaları, esasen 1990'lı yıllardan önce başlamış olsa da bu, 1991 yılında Sovyetler Birliğinin dağılması sonrasında daha geniş çevrelerin konusu hâline gelmiştir. Bu makalede, Türkçeden Özbek Türkçesine ve Özbekçeden Türkiye Türkçesine yapılan edebî metin aktarma çalışmaları ile her iki lehçede karşılıklı olarak aktarılan eserler ve bunların sayısı hakkında bilgi verilerek bir durum tespiti yapılması amaçlanmıştır. Söz konusu lehçelere aktarması yapılan eserlerin yazarlarının edebî yönelişleri hakkında da değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca Özbek ve Türk yazarlarının aktarılmış/tercüme edilmiş eserlerinden hareketle yapılacak yeni tercümelerde, yazar ve eser tercihleriyle tercüme sürecinde takip edilecek esaslarla ilgili tespit ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çağdaş Özbek Edebiyatı, Çağdaş Türk Edebiyatı, Aktarma/Tercüme, Edebî eser aktarması, Aktarma/Tercüme çalışmaları, Kültürel farklılıklar.

AN OUTLOOK ON TRANSLATIONS TO TURKISH AND THE UZBEK LANGUAGE WITHIN THE CONTEXT OF LITERARY TEXT TRANSLATIONS

Abstract:

Getting to know and studying the literature of a society is a great way to learn the life style, customs, traditions and the moral and spiritual values of a society. Literary texts which are subjects of translation studies have high artistic value and strong narration as they are products of fiction and use artistic language. Although Turkic aristocrats started translating literary texts of each other's literatures before the 1990s, with the breakup of the Soviet Union in 1991, this became the concern of wider literary circles. During this period which is about a quarter of a century, literary works which narrate the ideas, feelings, imagination and the lifestyles of the societies that speak Turkic languages continue to be transferred at present. The aim of this article is to study the works of literary text translations from Turkish to the Uzbek language, and from the Uzbek language to Turkish, as well as giving information on the number of these texts transferred from both dialects.

In addition to the information on the works of art translated to the mentioned dialects, evaluations have been made on the literary tendencies of the writers of these texts. In addition, suggestions and evaluations have been made for the principles to be used in future translations and the choice of writers and literary texts based on the texts already translated.

Keywords: Contemporary Uzbek Literature, Contemporary Turkic Literature, Translation, Literature Translation, Translation Studies, Cultural Differences

1. Giriş

İnsanlığın gelişiminde, milletler arasındaki iletişim ve etkileşimin gerçekleşmesinde ve medeniyetlerin tesisinde edebî eserler önemli bir role sahiptir. Bunların meydana gelme sürecine katkı sağlayan önemli unsurlardan birisi de şüphesiz, "aktarma"lardır. İnsanlık tarihinde yüzyıllardır gelişim ve etkileşimin varlığını devam ettirmesine yardımcı olan, kültürler arası etkileşimde de doğal olarak ciddi yer teşkil eden aktarma/çeviri; bir dilde yazılmış metnin, bir başka dile anlamını ve anlatım bütünlüğünü kaybetmeyecek şekilde aktarılma sürecini ve bunun sonunda ortaya çıkan ürünü karşılar.

Diller ve kültürler arası aktarımın araçlarından olan aktarma/çeviri çalışmasına konu edilen eserler, sadece bir dilden başka bir dile bilgi aktarım faaliyeti değildir. As-

lında söz konusu çaba, aynı zamanda aktarma/ çeviri yapılan diller arasında bilginin, kültürün, toplumsal yapı ve hayat tarzlarının aktarımını da içine alır. Dolayısıyla bu çalışmalara, özünde ortaklaşa bir etkinlik (Erhat, 1978, 54) ve *karşılıklı anlaşmayı sağlamak için göstergelerin eşdeğerini bulma işi* (Cömert, 1978, 3) olarak bakılmalıdır.

Bilindiği üzere kültür tanışıklığına, diller ve kültürler arasındaki aktarımın ürünü olan çeviri/aktarma sayesinde ulaşılabilir. Zihnî, fikrî ve medenî intibakı sağlayan aktarma/çeviri vasıtasıyla çalışmaya konu olan diller/lehçeler arasında bilgi, kültür, toplumsal yapı ve hayat tarzının aktarımı da yapılır. Edebî eserler bir halkın millî kimliğini tesis ederek millet olma sürecinin ve kendisini ortaya koymasının delilidir. Bunlarda söz konusu halkı millet hâline getiren değer ve düşüncelerin bütününü de görmek mümkündür. Söz konusu faaliyete konu olan edebî metinler, kurmaca olmaları ve meydana gelişlerinde kullanılan dil sebebiyle güçlü bir anlatım ve kültürel birikim içeren, sanat değeri yüksek olan ürünlerdir. Bu mahiyetteki metinlerin tercüme edilmesi aslında, okuyucunun henüz tanımadığı bir dünyaya ait değerlerin onun dünyasına taşınması anlamına gelir; bu da çevirmenin büyük bir sorumluluk altına girdiğini gösterir.

İnsanlar arasındaki iletişimin bir türü ve özel şekli olan çeviriden/aktarmadan beklenen, onun bilgi ve kültür alışverişine imkân sağlamasıdır. Bu bakımdan çevirmenin belirlediği hedef çerçevesinde hareket etmesi, muhataplarını önemsemesi gerekir. Bunu yaparken "alıcı" olarak da adlandırılan muhatabına neyi anlattığı/aktardığı kadar nasıl yaptığı da önemlidir. Dolayısıyla söz konusu muhatabın/alıcının kim olduğuyla birlikte onun hangi gelenek, görenek ve davranış biçimlerine sahip olduğu da dikkate alınmalıdır. Bu noktada çeviri/aktarma faaliyeti, âdeta farklı iki kültür arasında köprü görevi yapar. Çevirilerde/aktarmalarda çoğu zaman aktarılan şey kültürdür; kültür aktarımının en yoğun görüldüğü faaliyetlerde, edebî çeviriler ve aktarmalardır. Edebî eser çevirmeni/aktarıcısı, çıkış dili/lehçesi ile hedef dil/lehçe arasındaki geçiş noktasını kontrol eden kişi konumundadır.

Voltaire, kültürü *insan zekâsının gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi* olan ve *insanın yaşamda sosyal yönden miras olarak aldığı unsurları içeren* (Nalcıoğlu, 2001, 10) sistem olarak değerlendirirken Eliot Taylor, *toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, sanat, ahlak, gelenekler ve benzeri yetenek ve alışkanlıkları kapsayan bir bütün* (Güvenç, 1985, 22) olarak izah eder. Bu yönüyle kültürün çok çağrışımlı ve zengin tarafına dikkat çekilmiş, toplum değerlerini kapsayıcı bir bütünlük arz ettiği hususu vurgulanmıştır. Farklı yapı ve özellikleri çerçevesinde, her insan topluluğu, kendine has bir kültüre sahiptir. Dolayısıyla kültür, *tarihsel bir ürün olmak üzere oluşmuş, geleneklerine bağlı bir toplum içinde onun medeni donanımı ve araçları ile karşılıklı etkileşim sonucunda ortaya çıkmış unsurların kaynaşması ile bir bütün hâline gelmiştir.* (Nalcıoğlu, 2001, 11)

Kültürün en önemli unsuru, nakledicisi ve aynası olma işlevini üstlenen 'dil', aynı zamanda onu vücuda getirenler üzerinde önemli güce ve tesire sahiptir. Bu yönden

bakıldığında dil, kültür ve edebiyat arasındaki münasebet dikkate değerdir. Bilhassa roman, hikâye ve şiir gibi edebî metinlerin çevirisinde/aktarmasında kültür aktarımı büyük öneme sahiptir. İyi bir aktarımın gerçekleşmesi, öncelikle her iki kültürün tanınması ve bilinmesiyle mümkün olabilir. Nitekim Köksal Dinçay, iyi çeviri yapmanın temel ilkelerini; *eserin içeriğini iyi kavrama, birebir çeviriden kaçınma, hem kaynak hem de hedef dile hâkim olma, hedef dilin* kültüründe geçerli olan ifadeleri kullanma ve *yazarın* üslûbu*nu doğru aktarma* (Dinçay, 1995, 25) şeklinde sıralar.

Kültürü meydana getiren unsurların yoğun şekilde yer aldığı edebî metinler, kurmaca olmaları ve sanatsal bir üsluba bina edilmeleri yönüyle, diğer ürünlerden farklılık gösterir. Onlar güçlü bir anlatıma sahip, ait oldukları milletin kültürel birikimini içeren, sanat değeri yüksek edebî ürünlerdir; biçim ve içerikleri vasıtasıyla okur üzerinde hem estetik tesir bırakır hem de okuma faaliyetini daha zevkli hâle getirirler. Bu tür metinlerin bir başka dile çevirisiyle aslında bir milletin kültürünün (medeniyetinin, geleneğinin, göreneğinin, inanışlarının, dünya görüşlerinin, yaşam biçimlerinin) bir diğer milletin okurlarına takdim edilmesi, onların bunlardan yararlanması, birbirine yaklaşması, birbirleriyle iletişim kurması amaçlanır. Tahsin Aktaş'a göre bir dilden yapılacak tercümeye konu olan *eserin seçiminde çevrilecek eserin muhtevasına,* üslubuna *(ifade biçimi) ve eserin muhatabı üzerinde bırakacağı tesire dikkat edilmesi* (1996, 38) gerekir. Bunun içindir ki mütercim/aktarıcı, okuyucu tarafından bilinmeyen bir dünyanın ürününü, onun dünyasına getirmek üzere büyük bir sorumluluk altına girmiştir. Yine aktarıcının/tercümanın, çeviri/aktarma faaliyetine konu olan dil ve kültürü bilmesinin yanı sıra onun *kendi diline hâkimiyetini, onu kullanmadaki yeteneğini ispatlamış olması, kendi kültürünü iyi tanıması ve en azından kıyaslamalı yaklaşıma elverecek ölçüde* çevirisi yapılacak eserin ait olduğu dil ve kültür*e* (Bozkurt, 1989, 227) de aşina olması gerekir.

2. Özbek Edebiyatından Türkçeye Aktarılan Eserler

Türk soyluların edebiyatlarından metin aktarma çalışmaları, Türkiye'de esasen akademik çevrelerde çok önceden başlamış olsa da bu konu Sovyetler Birliğinin 1991 yılında dağılmasıyla birlikte daha geniş çevrelerin meselesi hâline gelmiştir. Günümüzden bakıldığında çeyrek asrı geçen zaman zarfında, önce Türk lehçelerinin öğrenilmesine imkân hazırlayan dil bilgisi konularını ihtiva eden çalışmalar yapılmış; hemen arkasından da bu toplulukların fikir, duygu ve hayal dünyası ile onların hayata bakışını anlatan edebî eserler karşılıklı olarak aktarılmıştır. Özbek edebiyatından Türkiye Türkçesine aktarılan eserlere bakıldığında bu mahiyetteki ilk çalışmalar 1970 yılında yapılmış, günümüze kadar olan süreçte de yükselen bir ivmeyle devam etmiş; halk edebiyatını, klasik ve modern edebiyatı çevreleyen geniş bir yelpazedeki birçok önemli eser, Özbek Türkçesinden Türkiye Türkçesine kazandırılmıştır.

Bu çalışmalara Türkiye Türkçesi tarafından bakıldığında çeşitli roman, hikâye ve destanın Özbek Türkçesinden Türkiye Türkçesine aktarıldığı görülür. Özbek halk edebiyatının Türkiye'de tanıtılması ve okunması amacıyla yapılan çalışmalardan kitaplaş-

mış olanlardan bazıları *Alpamış Destanı* (Fazıl Yoldaşoğlu, Haz. Aysu Şimşek-Canpolat, Aynur Öz, 2000), *Ayçınar Destanı* (Kadir Rahimov, Haz. Ayşe Solmaz, 2007), Melike Ayyar Destanı (Fazıl Yoldaşoğlu, Akt. Dilek Yücel, 2007), Erali ve Şirali (Töre Mirzayev, Haz. Selami Fedakâr, 2009), Huşkeldi ve Belagerdan (Töre Mirzayev, Cabbar İşankul, Akt. Rıdvan Öztürk, 2011), Özbek Efsaneleri (Hüseyin Baydemir, 2011), Özbek Sözlü Geleneğinde Masallar (Selami Fedakâr, 2011), Özbek Halk Masalları (Hüseyin Baydemir, 2013), Rüstem Han Destanı (Selami Fedakâr, 2016), Dalli (Ergaş Cumanbulbuloğli, Akt. Dilek Sezer 2017)dir.

1900'lü yıllardan itibaren teşekkül etmeye başlayan ve Özbeklere yeni bir dönemi, müstakil bir hayatı, devleti ve hür sanatkârları müjdeleyerek günümüze kadar devam eden Modern Özbek edebiyatı için de benzer bir durum söz konusudur. Bu sayede Özbek edebiyatını meydana getiren sanatkârlar ve onların eserleri Türk okuyucuların dikkatinden uzak kalmamıştır. Özbekçeden aktarılarak/çevrilerek Türk okuyucusunun dikkatine sunulan ve farklı yayınevleri tarafından baskıları tekrar tekrar yapılan eserlere *Buhara Cellâtları* (Sadreddin Âynî, Çev. Yalçın Tura, 1970), Ötken *Künler (*Abdullah Kadiri, Çev. Ahsen Batur, 1993), *Kefensiz Gömülenler* (Şükrulla, Çev. Ahsen Batur, 1993), *Nevâî* (M. T. Aybek, Çev. Ahsen Batur, 1995), *Unutulan Sahiller* (Nur Ali Kabul, Çev. D. Ahsen Batur, 1996), *Kelinler Kozgalanı (Gelinlerin İsyanı)* (Said Ahmed, Akt. A. Öz-I. Kuçkartayev, 1997), *Muhabbat (Sevda)* (Abdulla Kahhar, Akt. Ayhan Çelikbay, 2001), *Köhne Dünya* (Adil Yakubov, Çev. Ahsen Batur, 2003), *Sarı Devin Ölümü: Sihirli Kalpak- 1* (Hudayberdi Tohtabayev, Çev. Ahsen Batur, 2003), *Sarı Devin* Ölümü: *Sarı Devin Sonu -2* (Hudayberdi Tohtabayev, Çev. Ahsen Batur, 2003), *Adalet Menzili* (Adil Yakubov, Çev. Ahsen Batur, 2008), *Uluğbey'in Hazinesi* (Adil Yakubov, Çev. Ahsen Batur, 2008), *Ulu Egemenliğe Doğru* (Muhammed Ali Ahmedoğlu, Akt. A. Enis Turan, 2008), İbni Sina (Adil Yakubov, Çev. Ahsen Batur, 2009), *Mukaddes* (Adil Yakubov, Çev. Ahsen Batur, 2009), *Son Timurlu* (Pirim Kadirov, Çev. Ahsen Batur, 2009), *Kefensiz Gömülenler* (Şükrullah, Akt. Şuayip Karakaş, 2009), *Enver Paşa'nın Vasiyeti* (Nabican Bakiyev, Çev. Çağatay Koçar, 2010), *Ahmet Yesevî* (Sadullah Siyâyev, Akt. Şuayip Karakaş, 2017) örnek verebilir.

Bu aktarmaların yanı sıra Modern Özbek edebiyatının gelişim sürecinin en güzel takip edilebileceği eserler şüphesiz hikâyelerdir. Çünkü hikâyelerden hem bir milletin edebiyatının gelişim süreci takip edilebilir hem de onun neler düşündüğü, nasıl yaşadığı, nelere değer verdiği öğrenilebilir. Yine hikâyelerde bir milletin örf ve âdetleri, hayata bakışı, insan ve toplumla ilgili değerlendirmeleri; insanın fikrî ve manevî değişim ve gelişim süreçleri, hayatını idame ve ikame ettirmede yöneldiği yol ve düşünceler kendisini doğrudan doğruya gösterir. Özbek Türkçesinden Türkiye Türkçesine aktarılarak/çevrilerek çeşitli dergilerde ya da kitaplarda yayımlanan hikâye sayısı tespitimize göre 128'dir.Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere aktarılan eserler Özbek hikâyeciliğinin tarihî gelişim sürecini ana hatlarıyla takipte yol gösterecek mahiyettedir:

Tablo-1: Hikâyeleri Türkiye Türkçesine aktarılan yazarlar ve aktarılan hikâye sayıları

Millî Uyanış Devri Özbek Edebiyatı	Mahmudxoja Behbudiy: 1 Abdurauf Fitrat: 1	Abdulla Qodiriy: 2 Abdulhamid Cho‘lpon: 3
Sovyetler Birliği Dönemi Özbek Edebiyatı	Abdulhamid Majidiy:1 Abdulla Qahhor: 4 Asqad Muxtor: 1 G‘afur G‘ulom: 3 Husayn Shams: 1 Mirkarim Osim: 7 Mirmuhsin: 1 Nurali Qobul: 2 Odil Yoqubov: 4 O‘lmas Umarbekov: 4 Omon Muxtor: 2	O‘tkir Hoshimov: 6 Oybek:1 Oydin: 1 Pirimqul Qodirov: 1 Qamchibek Kenja: 1 Rahmat Fayziy: 1 Said Ahmad: 4 Saida Zunnunova: 2 Shokir Sulaymon: 1 Shukur Xolmirzayev: 6 Tohir Malik: 2
Bağımsızlık Dönemi ve Sonrası Özbek Edebiyatı	Abdulatif Abdullayev: 1 Abdulhamid Ismoil: 1 Abduqayum Yo‘ldosh: 1 Abulqosim Mamarasulov: 1 Ahmad A’zam: 3 Alisher Ibodinov: 1 Ashurali Jo‘rayev: 1 Bahtiyar Nuriddinov: 1 Erkin A’zam: 3 Erkin Malik: 1 Erkin Samandar: 1 G‘affor Hotamov: 1 G‘ulom Karimiy: 1 Isajon Sulton: 8 Javlon Jovliyev: 1 Jo‘ra Fozil: 1 Jumanazar Beknazar: 1 Mahmud Yo‘ldoshev: 1 Mas’uma Ahmedova: 1 Mashrab Boboyev: 1 Mehriniso Abdurahmonova:1 Muazzam Ibrohimova: 1	Nazar Eshonqul: 9 Nodir Normatov: 1 Normurod Norkobilov: 1 N. Muhammed Raufhan: 5 O‘ktemay: 1 Olim Otaxon: 1 O‘rinbay Usmon: 1 O‘tam Mirzayor: 1 Said Anvar: 1 Salomat Vafo: 1 M.Muhammad Do‘st: 1 Shodiqul Hamroyev: 1 Shoyim Bo‘tayev: 1 Sobir O‘nar: 1 Tog‘ay Murod: 3 To‘lqin Hayit: 1 Ulug‘bek Hamdam: 1 Uyg‘un Ro‘ziyev: 1 Xayridin Sultonov: 2 Xurshid Do‘stmuhammad: 2 Zuhra Mamadaliyeva: 1 Zulfiya Kurolboyqizi: 1

Özbek Türkçesinden Türkiye Türkçesine aktarılarak Türk okuyucusunun dikkatine sunulan hikâyelerden bazıları şunlardır: *Altın Yapraklar* (O‘lmas Umarbekov, Çev. Tuğba Bayraktarlar, 2012), *Gidilince Dönülmeyen Kapı* (Said Ahmad, Çev. F. Açık, 2012), *Korku* (Abdulla Qahhor, Akt. V. Savaş Yelok, 2012), *Cinler Bezmi* (Abdulla Qodiriy, Akt. V. Savaş Yelok, 2013), *Ekmekçi Kız* (Abdulhamid Cho‘lpon, Akt. V. Savaş Yelok, 2013), *At Sahibi* (Shukur Xolmirzayev, Akt. V. Savaş Yelok, 2014), *Baba* (G‘affor Hotamov, Akt. V. Savaş Yelok, 2014), *Bahar Suları* (Said Ahmad, Çev. Tuğba Bayraktarlar, 2014), *Dördüncü Kattaki Sararmış Pencere* (Olim Otaxon, Akt. V. Savaş Yelok, 2014), *Güvercinlerin Dönmediği Akşam* (Nurali Qobul, Akt. V. Savaş Yelok, 2014), *Hasan Keyfî* (G‘afur G‘ulom, Akt. V. Savaş Yelok, 2014), *Hisamiddin El-Yağı* (Shoyim Bo‘tayev, Akt. V. Savaş Yelok, 2014), *Bahaddin’in Köpeği* (Nazar Eshonqul, Akt. V. Savaş Yelok, 2015), *Bir Gün Karınca Olup…* (Nodir Normatov, Akt. V. Savaş Yelok, 2015), *Gölge Oyunu* (Asqad Muxtor, Akt. V. Savaş Yelok, 2015), *Müslüman* (Ulug‘bek Hamdam, Akt. V. Savaş Yelok, 2015), *Güneş de Alevdir* (Alisher Ibodinov, Akt. V. Savaş Yelok, 2017), *Karpuz* (Sobir O’nar, Çev. M. Yoldaşev - Y. Özkaya, 2018), *Buhara, Buhara, Buhara* (Javlon Jovliyev, Akt. Hüseyin Baydemir, 2019), *İncir* (Muazzam Ibrohimova, Akt. Hüseyin Baydemir, 2019).

3. Türk Edebiyatından Özbekçeye Çevrilen Eserler

Türk edebiyatından Özbek Türkçesine aktarılan eserlere bakıldığında da bu faaliyetin yükselen bir ivmeyle devam ettiği görülür. Bu süreçte Türkiye Türkçesinden Özbekçeye aktarılan eserler şunlardır: *Mahalla Qahvaxonasi (Hikoyalar)* (Said Faik Abasıyanık, Çev. Mirvali Azam, 1977), *Yashil Kecha - Roman* (Reşat Nuri Güntekin, Çev. Mirvali Azam, 1977), *Futbol Qiroli (Roman)* (Aziz Nesin, Çev. B. Boyqobilov –X. Eshto‘htarov, 1978), *Tarih Tilga Kirganda: Yuragimga Yaqin Go‘shalar Turk Subayining Xotiralari (1914-1923 Yillar)* (Raci Çakıröz, Çev. Rustam Sharipov, 1997), *Hajviy Hikoyalar: Nahotki, Mamlakatingizda Eshaklar Yetishmaydi?* (Aziz Nesin, Çev. Orif Farmon, 1998), *Sirli Mobad* (Ömer Seyfeddin, Akt. A. Öz, Ş. Usmanova, 1998), *Ilonni O‘ldirsalar - Roman* (Yaşar Kemal, Çev. Lola Aminova, 2001), *Ko‘kbo‘rilarning O‘limi - Roman* (Hüseyin Nihal Atsız, Çev. Tohir Qahhor, 2001), *Fosforli Javriya - Roman* (Suat Derviş, Çev. B. Muhammad Sharif, 2002), *Jinlar Orasida Qolgan Qiz – Roman* (Hüseyin Rahmi Gürpınar, Çev. Poshshajon Kenjaeva, 2002), *Hajviy Hikoyalar:*

Dardi Bedavo / Dengiz Oyoq Ostida / Chegara Ustidagi Uy (Aziz Nesin, Çev. Nasir Muhammad, 2005), *G'aroyib Bolalar (Roman)* (Aziz Nesin, Çev. Miad Hakimov, 2006), *Hayvonlar Haqida Hikoyalar* (Aziz Nesin, Çev. Miad Hakimov, 2006), *Ko'kbo'rilarning Tirilishi - Romandan Parcha* (Hüseyin Nihal Atsız, Çev. Tohir Qahhor, 2006), *Usmon G'ozixon Tarihiy – Roman* (Tarık Buğra, Çev. Fayzi Shohismoil, 2006), *Hikoyalar: O'zing Aybdorsan / Adabiyot Muxlisi / Esini Kirgizib Qo'ydi / Odam Qanday Aqldan Ozadi* (Aziz Nesin, Çev. Shodmon Otabek, 2007), *Deraza Orti Manzaralari - Hikoya* (Orhan Pamuk, Çev. O. Suyundikova- N. Jo'rayeva, 2008), *Hikoyalar: Kombayn / Dadamning Ishi / Uchoq Chiptasi* (Fakir Baykurt, Çev. Miraziz A'zam, 2008), *Istanbul: Xotiralarva Shahar* (Orhan Pamuk, Çev. Miraziz A'zam, 2008, 2009), *Xorazm* (Yavuz Bahadıroğlu, Çev. B. M. Sharif, 2010), *Malazgirtda Juma Tongi (Roman)* (Yavuz Bahadıroğlu, Çev. B. M. Sharif, 2011), *Sharqning Buyuk Xukmdori - Roman* (Dündar Alp, Çev. Tohir Qahhor, 2013), *Choliqushi - Roman* (Reşat Nuri Güntekin, Çev. Mirzakalon Ismoiliy, 2014), *Ko'kbo'rilarning Tirilishi – Roman* (Hüseyin Nihal Atsız, Çev. Tohir Qahhor, 2017).

Bu eserlerin dışında Türk edebiyatından seçilmiş hikâyeler antolojisi şeklinde Özbekistan'da yayımlanmış dört eser vardır. Bunlar *Türk Hıkâyeleri / Турк Ҳикоялари* (Ibrohimov vd., 1958), *Турк Ҳикоялари* (Маҳмудова, 1979)*, Кутилмаган Меҳмон* (Елўқ - Кенжаева, 2011) ve *Бинафша* (Кенжаева, 2015)adlı kitaplardır.

1958 yılında yayımlanan ve eserin kapağında "Türkçeden çevrildiği" belirtilen hikâyelerden oluşan *Türk Hıkâyeleri / Турк Ҳикоялари* adlı antoloji, Türk hikâyeciliğinin Özbekistan'da tanınması bakımından önemlidir. Eserin V. Aristova tarafından yazılan "Сўз Боши" [Önsöz] kısmında, Türk hikâyeciliğinin tarihî gelişimi hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Söz konusu eserde *Коммунист, Чақирилмаган Меҳмонлар, Ойна, Ҳақорат, Миллий Офат, Рустам* (Fahri Erdinç), *Зайтун ва Нон, Беномоз, Фалоқ, Маъқул Бир Қайтиш* (Ömer Seyfeddin), *Трубани Кўтар Трубани Тушир, Лойдан Котлет, Деҳқоннинг Ўлими, Уч Киши Ўлди* (Sadri Ertem), *Бўри Билан Қўзичоқ, Сўнгсиз Ҳикоя, Бахтли Лайча, Қўйлар Масали* (Sabahattin Ali), *Жаноза* (Suat Derviş), *Севинч, Нон Совун ва Муҳаббат, Инжу ва Унинг Отаси, Китоб Савдоси, Уйқу, Болалар ва Катталар, Юк Машинаси* (Orhan Kemal), *Ёриқ Қоя* (Bekir Sıtkı Kunt), *Самовар, Бир Тўда Одам* (Said Faik Abasıyanık), *Усмон Чўлоқ* (Subhi Kilimci), *Солиқ (Fahri Celaleddin), Уста Байтуллоҳ* (Ziya Yamaç), *Фотограф* (Sabri Saran), *Худо,*

Давлат ва Ер (Samim Kocagöz), *"Инсоф" Устахонаси* (Umran Nazif Yiğiter), *Йигирма Беш Гурушга Америка* (Naim Tirali), *Кимсасиз Шаҳар* (Orhan Hançerlioğlu), *Маҳмут Бейнинг Газетаси* (Oktay Akbal), *Маҳмут ва Қорабош*, *Тақдир* (İlhan Tarus), *Чақалок, Иссиқ Кунда* (Yaşar Kemal) adlı hikâyelerin tercümelerine/aktarmalarına yer verilmiştir.

Турк Ҳикоялари (Маҳмудова, 1979) adlı eserde *Энг Муҳими Нон, Безори* (Orhan Kemal), *Қочоқ, Жаннат Боги* (Mahmut Özay), *Довюрак Аҳмад* (Mehmet Seyda), *Қош Қорайганда* (Sebahattin Kudret Aksal), *Жўхоризорда* (Necati Cumalı), *Кудратли Салим, Мачта Учидаги Одам* (Ziyat Selimoğlu), *Занги Бузилган Соат* (Oktay Akbal), *Онаизор* (Kamuran Şipal), *Болакай* (Muzaffer Buyrukçu), *Одамларни Ёлғиз Қолдирманг* (Cengiz Yörük), *Тут Хиёбони* (Bilge Karasu), *Ота, Очиқ Эшик Ортида* (Tarık Dursun Kakınç), *Германияда Қилинган Эмикдошлар* (Bekir Yıldız), *Илҳом* (Tahsin Yücel), *Агар Ўғил Бўлса* (Demirtaş Ceyhun), *Иш Ташлаш* (Adnan Özyalçıner) adlı hikâyelerin Özbekçeye aktarmalarına yer verilmiştir.

Bu iki antolojide hikâyelerine yer verilen yazarların takip ettikleri edebiyat çizgilerine bakıldığında onların önemli bir kısmının "sosyalist realizm" düşüncesi ve esasları çerçevesinde eserler vermiş oldukları dikkati çekmektedir.

Кутилмаган Меҳмон (Елўқ - Кенжаева, 2011)ve *Бинафша* (Кенжаева, 2015) adlı eserlerdeyse Türk edebiyatında hikâye türünün oluşumu ve gelişimi esasında hareket edildiği, yazar ve eser seçiminde Türk edebiyatında hikâye türünün macerasının objektif bir çerçevede verilmeye gayret edildiği, yazarların edebî çizgisini ve üslubunu öne çıkaran metinlerin tercih edildiği görülür. Söz konusu eserlerden *Кутилмаган Меҳмон*'da yer alan hikâyeler *Ayubsultonlik Yo'lovchi* (Memduh Şevket Esendal), *Rashk* (Ömer Seyfeddin), *Shaftolizor* (Refik Halid Karay), *Kaptar Ovi* (Yakup Kadri Karaosmanoğlu), *Shoir Najmi Afandining Bahor Qasidasi* (Nahid Sırrı Örik), *Arzirumlik Tahsin* (Ahmet Hamdi Tanpınar), *Xudo Haqqi Kilosi Saksonga Tushdi* (Kenan Hulusi Koray), *Xaritada BirNuqta* (Said Faik Abasıyanık), *Ovoz* (Sabahattin Ali), *Suzilib Tushayotgan Kun Nuri* (İlhan Tarus), *O'ttiz Yildan So'ng* (Samet Ağaoğlu), *Ertaga Degan Gap Yuq* (Tarık Buğra), *Lotereya Chiptasi* (Orhan Kemal), *Iznikli Laylak* (Haldun Taner), *Madaniyatning Ehtiyot Qismi* (Aziz Nesin), *Maydon* (Sabahattin Kudret Aksal), *Yo'qolgan* (Necati Cumalı), *Rumelihisor Bandargohi* (Oktay Akbal), *Kaklik Qo'shig'i* (Nezihe Meriç) ve *Kutilmagan Mehmon* (Ferit Edgü); *Бинафша'*de yer alan hikâyeler

Ҳавво (Vüsat Bener), *Аёл* (Tarık Dursun Kakınç), *Бинафша* (Mustafa Necati Sepetçioğlu), *Бу Ҳақда Мендан Эшит* (Orhan Duru), *Бепул Интернат* (Firuzan), *Марямнинг Кўз Ёшлари, Алвасти* (Şevket Bulut), *Азобли Ўлим* (Rasim Özdenören), *Хилватда Кечган Умрим* (Tomris Uyar), *Қадимда* (Sevinç Çokum), *Юлдуз Тўзони* (Mustafa Kutlu), *Айро Йўллар* (Osman Çeviksoy)dır.

4. Türk ve Özbek Edebiyatlarından Yapılacak Aktarmalara Yönelik Tespit ve Değerlendirmeler

Özbekistan -Türkiye ilişkilerinin geliştiği 1990 yılı devamında geçen zaman zarfında edebî metinlerin aktarılmasının usul ve esasları konusunda özel olarak bir çalışma yapılmamış, bu işin prensipleri ortaya konulmamıştır. Her iki lehçede tercüme işiyle meşgul olanlar, eser tercihlerini daha ziyade edebî zevklerine göre yapmış; tercümelerinde de kendi filolojik birikim ve kabiliyetleri çerçevesinde bir yol takip etmiştir. Burada yapılacak tespitler hem Özbek Türkçesinden Türkiye Türkçesine hem de Türkiye Türkçesinden Özbek Türkçesine yapılacak edebî eser tercüme çalışmalarına yöneliktir:

1. Aktarma faaliyeti, öncelikle karşılıklı iki lehçenin/dilin çok iyi bilinmesini gerektirir. Aktarma yapma esasında bakıldığında söz konusu lehçeleri/dilleri bilmek, sadece basit bir anlaşma seviyesindeki bilmeyi değil, bunun daha da üzerinde sanatkârane bir filolojik birikim ve kabiliyeti gerektirir. Bu nitelikler olmadığında, karşılıklı olarak her iki lehçeye aktarılan metinler, sadece gramatikal nitelikleri çerçevesinde çevrilmiş, yazarın eserine verdiği ruh olan üslup ve edebî zevk ortadan kalkmış olur. Bu da edebî eserler aracılığıyla Türk soyluların birbirine duyduğu merak ve heyecanı karşılayamaz, doğal olarak aktarma faaliyetine konu olan edebî eserler de hak ettiği ilgiyi görmesine engel olabilir. Dolayısıyla aktarma yapma işiyle meşgul olanların, dili doğru ve güzel kullanmaları gerekir. Söz konusu hususlara dikkat edilmediği zaman, dilin musikisinin fark edilmediği veya bundan uzaklaşıldığı için yazarına ait olmayan eserler ortaya çıkabilecektir. Hâlbuki edebî eser, alelâde bir haber yazısı değildir. Uzak fikrî çağrışımlarla duygu ve heyecanın orijinal metindekinden uzaklaşması şeklinde değerlendirilebilecek olan bu durum, eserin okunabilirliğini de kendisinden istifade imkânını da ortadan kaldıracaktır. Aktarma faaliyetinde estetik endişenin bulunmaması, çalışmaya konu olan edebî eseri hiç şüphesiz kaba bir kelime yığını hâline getirecektir. Türkiye Türkçesinden Özbek Türkçesine veya Özbek Türkçesinden Türkiye Türkçesine edebî eser aktarması yapacakların estetik endişeyi göz ardı etmemeleri, her devirde bütün toplumları en derinden etkileyen bir sanat faaliyeti olan edebiyata ve edebî esere karşı gerekli ihtimamı göstermeleri yerinde olacaktır. Estetik endişenin ihmal edilmesi, bütün dünyada ve her devirde toplumları derinden etkileyen sanat faaliyeti olan edebiyatı ve edebî eseri hafife almak anlamına gelecek hatta sahibi hem de vârisi olmakla iftihar edilen zengin bir medeniyet görmezden gelinmiş olacaktır.

2. Bilindiği üzere tercüme faaliyeti, çileli bir iştir. Aktarma işiyle meşgul olanların çalışmalarına konu edindikleri eserlerin tercümesine başlamadan önce, hiç olmazsa, bu edebî eserin hangi şartlar altında vücuda getirildiğini anlamaya çalışmaları gerekir. Eserin asıl sahibi olan sanatkârın hayat ve olaylar karşısında hangi merhalelerden geçtiği; onun bir cümleyi hatta bir kelimeyi yazmadan önce neler yaşadığı anlaşılmaya çalışılmalıdır. Bunun göz ardı edilmemesi durumunda tercüman, kendi dilinde orijinal denilebilecek kıymette yeni ve güzel bir eser ortaya koyabilir. Başka bir ifadeyle aktarıcının işini yaparken kendisine Choʻlpon'ın, Asqad Muxtor'ın, Xayridin Sultonov'un, Xurshid Doʻstmuhammad'in yahut Zulfiya Qurolboyqizi'nın kendi dilinde yazdığı bir cümleyi, "Bu yazar şayet İstanbul Türkçesiyle yazan biri olsaydı acaba nasıl yazardı?" sorusunu kendisine sorması ve buna uygun bir cevap araması yerinde olacaktır. Aynı şekilde, Türkçeden Özbekçeye tercüme yapanlar için de bu durum geçerlidir. Aslında işin özü de bundan ibarettir. Konunun önemini Yahya Kemâl Beyatlı, "Hayyam Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş"te şöyle ifade eder:

"Hayyâm'ı alıp tercüme et derlerse
Öğrenmek için tâlib isen bir derse
Derdim ki rubâîsini nazmetmelisin
Hayyâm onu Türkîde nasıl söylerse" (Beyatlı, 1963, 13)

3. Bir başka husus Özbekçeden Türkçeye ve Türkçeden Özbekçeye çevrilecek edebî eserlerin seçimidir. Yapılacak aktarma çalışmalarına konu olacak metinlerin çağdaş dönem edebî eserlerinden ve edebiyat tarihini meydana getiren ürünlerden seçilmelidir. Bu sebeple çevrilecek edebî metinlerde millî ve evrensel değer ve gerçeklerle, medeniyetlerin etkileşimlerini bir arada yansıtabilen klâsik ve çağdaş yazarların eserleri öncelikli olmalıdır. Aktarma için seçilecek eserlerde her iki kardeş topluluğun ülke gerçeklerini ve yaşam düzenini bilen; edebî eserin ait olduğu ülkenin kültür ve dil coğrafyası ile aile yapısı gibi sistematiklerini tanıyan, bunları millî özlerine uygun bilinç ve anlatımla kurgulayan, anlamlandıran yazarların edebî mirasına öncelik verilmelidir.

4. Bugüne kadar Türkçeden Özbekçeye ve Özbekçeden Türkçeye yapılan tercümelerde çevirmenlerin eser seçimlerini, kendi edebî zevk ya da tercihlerine göre yaptıkları görülür. Ancak özellikle Türkçeden Özbekçeye yapılan tercümelerde mütercimlerin belirli bir "edebî yöneliş esası"na göre yazar tercihi dikkati çekmekte, bunun da edebiyata daha ziyade sosyalist gerçekçilik çerçevesinde bakanların tarafında olduğu görülmektedir. Hâlbuki modern Türk edebiyatının Batılı anlamda ilk eserlerinin yayımlanmasından günümüze kadar geçen sürede Türk yazarları farklı edebî akım ve düşünceler esasında sayısız eser yayımlamıştır. Bu münasebetle farklı edebî çevrelerin yanı sıra okuyucuların ve edebiyat eleştirmenlerinin "edebî nitelikleri çerçevesinde" üzerinde ittifak ettiği eserlerin Özbekçeye tercüme edilmesi, hem Türk kültürü ve ede-

biyatının Özbek okuyucular tarafından daha iyi tanınmasına hem de Türk edebiyatının gelişim sürecinin Özbek okuyucu ve araştırmacılarının dikkatine sunulmasına yardımcı olacaktır.

5. Aktarmaların esasını teşkil eden bir diğer husus dil özellikleriyle ilgilidir. Özbekçe ve Türkçe arasında yapılacak edebî aktarmalarda her iki yazı dili, belli bir düzeyde birbirinden farklı dil kullanım özelliklerini içerdiği için aktarmalarda genel prensip olarak şunlar göz önünde tutulmalıdır:

a) Aktarma yapılan her iki yazı dilinin söz varlığında bulunan birçok kelimenin, anlatım biçiminin farklı anlamlarda kullanılabildiğine dikkat edilmelidir.

b) Aktarma yapılan her iki yazı dilinde çeşitli kelimelerin, her çeşit mecazlı dil kullanım imkânlarının dipnotlarla açıklanmasına mümkün olduğu kadarıyla az yer verilmelidir. Buna bağlı olarak anlamlar, her iki yazı dilinde daha sık kullanılan ve bilinen uygun kelime, kelime grubu ya da ifade kalıplarıyla anlatılmalı; bunun yapılamadığı yerlerde dipnotta açıklama yoluna başvurulmalıdır.

c) Aktarmaya konu olan dile mahsus standart söz sırasının üslup tercihlerine göre değişimine ve cümlelerin öğelerine göre parçalanarak kullanılmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca cümlelerdeki kelime ve tamlamaların; kelime gruplarındaki sözcüklerin, sözcüklerdeki eklerin vb. düşmesi gibi cümle düzenine ait kullanımlar gelişigüzel değil, eserin çevrildiği dilin mantığına, işleyişine ve edebî anlatımın akışına göre belirlenmelidir.

ç) Aktarmaya konu olan her iki yazı dilinde aynı olan atasözleri ve deyimlerin bulunduğunun farkında olunmalı ve bu şekilde olanlar muhafaza edilmelidir. Ayrıca çeşitli atasözleri ve deyimlerin de çevrilen dilde uygun karşılıklarının çoğu kez bulunabileceği ya da benzer varyantlarının olacağı bilinmelidir. Bunların olmadığı durumlarda söz konusu atasözleri yahut deyimler, aktarma metinlerde orijinal şekliyle kullanılmalı, bunlarla ilgili açıklamalar dipnotlarda verilmelidir.

d) Gerek Türkçede gerekse Özbekçede metin aktarmalarında noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili esaslar dikkatten uzak tutulmaktadır. Bilhassa Türkçeye yapılan aktarmalarda noktalama işaretleri, TDK Yazım Kılavuzu'ndaki kurallara göre değil de aktarıldığı lehçenin kurallarına göre kullanılmaktadır. Noktalama işaretleri Türk lehçelerinin çoğunda, Sovyet Dönemi yazım geleneğine uygun kullanılmıştır. Metin aktarmalarında TDK'nin Yazım Kılavuzu'ndaki noktalama işaretlerinin kullanım kurallarını (Şükrü Halûk Akalın vd., 2012, 27-42) çoğu kez göz ardı edildiğinden bu metinlerde karışık kullanımlar görülmekte; aktarıcılar noktalama işaretlerini aynı metinde kimi zaman hem Sovyet Dönemi anlayışına hem de TDK Yazım Kılavuzu'ndaki esaslara göre kullanarak kendi içlerinde çelişkiye düşmektedirler. Bunun önüne geçmek için Türkçeye aktarmalarda TDK'nin Yazım Kılavuzu esas alınmalıdır.

e) Aktarma işinde aktarıcıların karar vermede zorlandıkları konulardan biri de Türk lehçelerine özgü özel isimleri Türkiye Türkçesine aktarırken nasıl yazacakları hususudur. Bu konuda aktarıcılar arasında bir birlik sağlanması amacıyla TDK Yazım Kılavuzu'ndaki kurallar (Şükrü Halûk Akalın vd., 2012, 25-27) uygulanmalıdır.

5. Sonuç

Türklerin ve Özbeklerin birbirlerinin dünü, bugünü ve yarını hakkında doğru bir kanaat ve fikre sahip olabilmesinin, onların birbirlerine daha da yaklaşmalarının sağlanmasının temininde metin aktarma çalışmaları büyük önem arz etmektedir. XIX. yüzyılın sonuna doğru yaşanmaya başlanan medeniyetlerin kavuşması doğrultusunda, Batı medeniyetinin de tesiriyle Türk halklarının edebiyatı, XX. yüzyılın bütün edebî tür ve şekilleriyle daha da gelişmiş ve zenginleşmiştir. Kardeş edebiyatların birbirini tanıma, anlama ve birbirlerinin edebî eserlerinden zevk alma sürecine hizmet etmede yapılacak iş, seçkin eserlerin nitelikli aktarmalarla Türk ve Özbek okuyucuların dikkatine sunulmasından geçer.

Kaynaklar

AHMAD, Said (2012). "Gidilince Dönülmeyen Kapı", Çev. Fatma Açık, Özbek Hikâyeciliği ve Özbek Edebiyatından Seçme Hikâyeler, Kurgan Edebiyat Yay., Ankara, 2012.

AHMAD, Said (2014). "Bahar Suları", Çev. Tuğba Bayraktarlar, **Kardeş Kalemler**, S. 85.

AHMEDOĞLU, Muhammed Ali (2008).**Ulu Egemenliğe Doğru**, Akt. A. Enis Turan, Doğu Kütüphanesi Yay., İstanbul.

AKALIN, Şükrü Halûk vd. (2012). **Yazım Kılavuzu**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

AKARSU, Bedia (1984). **Dil-Kültür Bağlantısı**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

AKTAŞ, Tahsin (1996). Çeviri İşlemine Genel Bir Bakış, Orsen Matbaacılık, Ankara.

ALP, Dundar (2013). "Sharqning Buyuk Xukmdori - Roman", Çev. Tohir Qahhor, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, S. 4, 5.

AYBEK, M. T. (1995). **Nevai,** Çev. Ahsen Batur, Ötüken Yay., İstanbul.

ÂYNÎ, Sadreddin (1970). **Buhara Cellâtları**, Çev. Yalçın Tura, Varlık Yay., İstanbul.

BAHODIRO'G'LI, Yavuz (2010). **Xorazm**, Çev. B. M. Sharif, O'*zbekiston,* Toshkent.

BAHODIRO'G'LI, Yavuz (2011). **Malazgirtda Juma Tongi (Roman)**, Çev. B. M. Sharif, Extremum Press, Toshkent.

BAKİYEV, Nabican (2010). **Enver Paşa'nın Vasiyeti**, Çev. Çağatay Koçar, Doğu Kütüphanesi Yay., Ankara.

BAYDEMİR, Hüseyin (2013). Özbek Halk Masalları, Atatürk Kültür Merkezi Yay., Ankara.

BEYATLI, Yahya Kemal (1993). "Rubâî", **Hayyâm Rubâîlerini Türkçe Söyleyişler'le Rubâîler**, Yahya Kemal Enstitüsü Yay., İstanbul

BO'TAYEV, Shoyim (2014). "Hisamiddin El- Yağı", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 19.

BOYQURT, F. (2008). Hikoyalar: Kombayn / Dadamning Ishi / Uchoq Chiptasi, Çev. Miraziz A'zam, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, Sayı 4.

BOZKURT, B. (1989). "Dil Engelini Aşmak: Çeviri ve Sorunları Üzerine Bir İnceleme", **H.Ü. Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Beşeri Bilimler Dergisi**, Ankara.

BUG'RA, Tariq (2006). "Usmon G'ozixon - Tarihiy Roman", Çev. Fayzi Shohismoil, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, S. 5, 6.

CHAQIRO'Z, (1997). Roji "Tarih Tilga Kirganda: Yuragimga Yaqin Go'shalar Turk Subayining Xotiralari (1914-1923 Yillar)", Çev. R. Sharipov, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, S. 5.

CHO'LPON (2013). "Ekmekçi Kız", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 12.

CÖMERT, Bedrettin (1978). "Kurumsal Açıdan Çeviri Sorunu", **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi**, S. 322.

CUMANBULBULOĞLİ, Ergaş (2017). Özbek Destanları VI: Dalli, Haz. Cabbar Eşankul, Akt. Dilek Sezer, Ankara Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

DARVISH, Suot (2002). "Fosforli Javriya – Roman", **Çev.** Boboxon Muhammad Sharif, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, S. 7, 8.

DİNÇAY, Köksal (1995). Çeviri Kuramları, Neyir Yay., Ankara.

ERHAT, Azra (1978). "Türk Dili - Çeviri Sorunları", **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi**, S. 322.

ESHONQUL, N. (2015). "Bahaddin'in Köpeği", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 28.

FEDAKÂR, Selami (2011). Özbek Sözlü Geleneğinde Masallar, Egetan Yay., İzmir.

FEDAKÂR, Selami (2016). Özbek Destanları 5: Rüstem Han Destanı, Akt. Selami Fedakâr, AKDTYK Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

FOIQ, Said (1977). **Mahalla Qahvaxonasi (Hikoyalar)**, Çev. Mirvali Azam, G'afur G'ulom Nashriyoti, Toshkent.

G'ULOM, G'afur (2014). "Hasan Keyfî", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 20.

GUNTEKIN, Rashod Nuri (1977). **Yashil Kecha (Roman)**, Çev. Mirvali Azam, G'afur G'ulom Nashriyoti, Toshkent.

GUNTEKIN, Rashod Nuri (2014). **Choliqushi (Roman)**, Çev. M. Ismoiliy, Sharq Nashriyoti, Toshkent.

GURPINAR, Husayn Rahmi (2002). **Jinlar Orasida Qolgan Qiz**, Çev. P. Kenjayeva, Yangi Asr Avlodi Nashriyoti, Toshkent.

GÜVENÇ, Bozkurt (1985). **Kültür Konusu ve Sorunlarımız**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

HAMDAM, Ulug'bek (2015). "Müslüman", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 26.

HOTAMOV, G'affor (2014). "Baba", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 22.

IBODINOV, Alisher (2017). "Güneş de Alevdir", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 37.

IBROHIMOV, B. vd. (1958). **Türk Hıkâyeleri**, Özbekistan SSC Devlet Bedii Edebiyat Neşriyati, Taşkent. // Иброҳимов, Б. *вд*., **Турк Ҳикоялари**, УЗССР Давлат Бадиий Адабиёт Нашриёти, Тошкент.

IBROHIMOVA, Muazzam (2019). "İncir", Çev. Hüseyin Baydemir, **Hece Öykü**, S. 92.

JOVLIYEV, Javlon (2019). "Buhara, Buhara, Buhara", Çev. Hüseyin Baydemir, **Temrin**, S. 94.

KABUL, Nur Ali (1996). **Unutulan Sahiller**, Çev. D. Ahsen Batur, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

KADİRİ, Abdullah (1993). Ötken **Künler**, Çev. Ahsen Batur, Art Yay., İstanbul.

KADİROV, Pirim (2009). **Son Timurlu "Babür ve Oğullarının Romanı" (Tam Metin)**, Çev. Ahsen Batur, İleri Yay., İstanbul.

KAHHAR, Abdulla (2001), Muhabbat (Sevda), Akt. Ayhan Çelikbay, KTMÜ Yayınları, Bişkek.

KARAKAŞ, Şuayip (2002), Özbek **Hikâyeci Mirkerim Asım**, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları, Bişkek.

MİRZAYEV, T., İŞANKUL C. (2011). Özbek Destanları 4: Huşkeldi ve Belagerdan, Akt. Rıdvan Öztürk, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

MİRZAYEV, Töre (2009). Özbek Destanları I: Erali ve Şirali, Haz. Selami Fedakâr, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

MUSAOĞLU, Mehman (2003). "Türkçede Çeviri ve Aktarma", **Bilig**, Sayı 24.

MUXTOR, Asqad (2015). "Gölge Oyunu", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 25.

NALCIOĞLU, Ahmet Uğur (2001). **Adolf Muschg'un 'Im Sommerdes Hasen' Adlı Romanında Kültürlerarası Sorunlar ve Etkileşim**, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

NESİN, Aziz (1978). **Futbol Qiroli (Roman)**, Çev. B. Boyqobilov –X. Eshto'htarov, Yosh Gvardiya Nashriyoti, Toshkent.

NESİN, Aziz (1998). "Hajviy Hikoyalar: Nahotki, Mamlakatingizda Eshaklar Yetishmaydi?", Çev. Orif Farmon, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, S. 4.

NESİN, Aziz (2005). "Hajviy Hikoyalar: Dardi Bedavo/ Dengiz Oyoq Ostida/ ChegaraUstidagi Uy", Çev. Nasir Muhammad, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, S. 1.

NESİN, Aziz (2006). **G'aroyib Bolalar (Roman)**, Çev. Miad Hakimov, Sharq Nashriyoti, Toshkent.

NESİN, Aziz (2006). **Hayvonlar Haqida Hikoyalar**, Çev. Miad Hakimov, Sharq Nashriyoti, Toshkent.

NESİN, Aziz "Hikoyalar: O'zing Aybdorsan / Adabiyot Muxlisi / Esini Kirgizib Qo'ydi / Odam Qanday Aqldan Ozadi", Çev. Shodmon Otabek, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, S. 9.

NORMATOV, Nodir (2015). "Bir Gün Karınca Olup", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 23.

O'NAR, Sobir (2018). "Karpuz", M. Yoldaşev - Y. Özkaya, **Bağımsızlık Dönemi Özbek Edebiyatı**, Bengü Yay., Ankara.

OTAXON, Olim (2014). "Dördündü Kattaki Sararmış Pencere", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 21.

OTSIZ, Husayn Nihol (2006). "Ko'kbo'rilarning Tirilishi – Romandan Parcha", Çev. Tohir Qahhor, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, S. 11, 12.

OTSIZ, HusaynNihol (2011). **Ko'kbo'rilarning O'limi**, Çev. Tohir Qahhor, "Ofset Print", Toshkent.

OTSIZ, Husayn Nihol (2017). **Ko'kbo'rilarningTirilishi**, Çev. Tohir Qahhor, O'zbekiston Nashriyoti, Toshkent.

ÖZ, A., KUÇKARTAYEV, İ. (1997). **Kelinler Kozgalanı (Gelinlerin İsyanı)**, Akt. A. Öz-I. Kuçkartayev, Ecdad Yayınları, Ankara.

PAMUQ, O'rxon (2008). "Deraza Orti Manzaralari – Hikoya", Çev. O. Suyundikova- N. Jo'rayeva, **Jahon Adabiyoti Jurnali**, S. 5.

PAMUQ, O'rxon (2008/2009). "Istanbul: Xotiralarva Shahar", Çev. Miraziz A'zam, **Jahon Adabiyoti Jurnali,** 2008, S. 10, 11, 12; 1.

QAHHOR, Abdulla (2012). "Korku", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 10.

QOBUL, Nurali "Güvercinlerin Dönmediği Akşam", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 20.

QODIRIY, Abdulla (2013). "Cinler Bezmi", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 11.

RAHİMOV, Kadir (2007). Özbek Destanları 3: Ayçınar Destanı, Haz. Ayşe Solmaz, Ankara Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

SEYFEDDİN, Ömer (1998), *"Sirli Mobad"*, Akt. A. Öz, Ş. Usmanova, Özbekistan Edebiyatı ve Sanatı, Taşkent, Ocak 1998.

SİYÂYEV, Sadullah (2017). **Ahmet Yesevî**, Akt. Şuayip Karakaş, Cümle Yay., Ankara.

Şükrulla (1993). **Kefensiz Gömülenler**, Çev. Ahsen Batur, İtil Yay., İstanbul.

Şükrullah (2009). **Kefensiz Gömülenler**, Akt. Şuayip Karakaş, Berikan Yay., Ankara.

TOHTABAYEV, Hudayberdi (2003). **Sarı Devin Ölümü: Sihirli Kalpak-1**, Çev. Ahsen Batur, Minik Serçe Yay., İstanbul.

TOHTABAYEV, Hudayberdi (2003). **Sarı Devin Ölümü: Sarı Devin Sonu-2**, Çev. Ahsen Batur, Minik Serçe Yay., İstanbul.

UMARBEKOV, O'lmas (2012). "Altın Yapraklar", Çev. Tuğba Bayraktarlar, **Kardeş Kalemler**, S. 63.

XOLMIRZAYEV, Shukur (2014). "At Sahibi", Akt. V. Savaş Yelok, **Kurgan Edebiyat**, S. 18.

YAKUBOV, Adil (2003). **Köhne Dünya**, Çev. Ahsen Batur, Selenge Yay., İstanbul.

YAKUBOV, Adil (2008). **Adalet Menzili**, Çev. Ahsen Batur, Selenge Yay., İstanbul.

YAKUBOV, Adil (2008). **Uluğbeyin Hazinesi**, Çev.Ahsen Batur, Selenge Yay., İstanbul.

YAKUBOV, Adil (2009). **İbni Sina (Doktorların Doktoru İbni Sina'nın Romanı**), Çev. Ahsen Batur, İleri Yay., İstanbul.

YAKUBOV, Adil (2009). **Mukaddes**, Çev. Ahsen Batur, İleri Yay., İstanbul.

YasharKemol (2001). **Ilonni Oʻldirsalar (Roman)**, Çev. Lola Aminova, Yangi Asr Avlodi Nashriyoti, Toshkent.

YOLDAŞOĞLU, Fazıl (2000). **Alpamış Destanı**, Haz. Aysu Şimşek-Canpolat, Aynur Öz, Atatürk Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yay., Ankara.

YOLDAŞOĞLU, Fazıl (2007). Özbek Destanları 2: Melike Ayyar Destanı, Akt. Dilek Yücel, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

ЕЛЎҚ, В. Саваш, КЕНЖАЕВА, Пошшажон (2011). **Кутилмаган Меҳмон**, Akademnashr, Тошкент.

КЕНЖАЕВА, Пошшажон (2015). **Бинафша (Ҳикоялар)**, "Мумтоз Сўз", Тошкент.

МАҲМУДОВА, Ҳикоят (1979). **Турк Ҳикоялари**, Çev. Ҳикоят Маҳмудова, Ғафур Ғулом Нашриёти, Тошкент.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (341-359)

EĞİTİME YENİ BAKIŞLAR VE ALTERNATİF DÜŞÜNCELER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zekeriyya ULUDAĞ[1], Ali YILMAZ[2]

1 Prof. Dr., OMÜ Eğitim Fak. EFST Temelleri Anabilim Dalı, z_uludağ@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9567-6104.
2 Doç. Dr., OMÜ Eğitim Fak. EPÖ Anabilim Dalı, ayilmaz@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3763-2779.

Geliş Tarihi: 08.07.2019 **Kabul Tarihi:** 15.08.2019

Öz:

Eğitim ve eğitimin temelleri konuları, üzerinde topyekûn bir uzlaşmanın zor olduğu tartışmalı hususları barındırmaktadır. Eğitim düşüncesinin tarihi bu ifadeyi açık bir şekilde gözler önüne sermektedir. Eğitime ilişkin son yüzyılda ortaya çıkan tartışmalar da bunun açık örneğini vermektedir. Bu çalışmanın konusu daha çok son yüzyılda ortaya çıkan bu tartışmalara odaklıdır. Bilhassa çalışmada ileri sürülen savların daha anlaşılır hale gelebilmesi için, eleştirel eğitim bilimi, anti-pedagoji, eğitime cesaret (neokonservatizm) hareketi gibi eğitim akımları ayrı başlıklar halinde incelenmek üzere seçilmiştir. Elbette bunlar dışında, birbiriyle iç içe geçmiş görüşlere veya ince ayrılıklara sahip olan başka eğitim kuram ve hareketleri de söz konusudur. Yer yer alt başlıklar dışındaki bu akımlara da değinilmektedir. Bu akımlardan hareketle günümüz eğitim düşüncesine nasıl yön verildiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu yolla, günümüz Türk Eğitim Düşüncesinin pratikteki durumunu anlaşılır hale getirmeye çalışmak amaçlanırken Milli Eğitim Sistemimiz için birtakım önerilerle çalışma sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Antipedagoji, eleştirel eğitim bilimi, yeni muhafazakârlık, medeniyet, kültür, irfan.

NEW PERSPECTION ON EDUCATION AND ALTERNATIVE THOUGTS

Abstract:

The issues of education and the fundamentals of education contain controversial issues on which a total consensus is difficult. The history of educational thought clearly reveals this expression. The debates on education that emerged in the last century give a clear example of this. The subject of this study is focused on these debates that emerged in the last century. In particular, in order to make the arguments put forward in the study more comprehensible, educational currents such as critical education science, anti-pedagogy, and educational neo-conservatism movement were chosen to be examined under separate titles. Of course, there are other educational theories and movements that have intertwined views or subtle differences. In addition to these sub-headings, these currents are also mentioned. Based on these trends, it is tried to put forward how the current educational thinking is directed. In this way, while trying to make the current situation of Turkish Educational Thought in practice understandable, the study was terminated with some suggestions for our National Education System

Keywords: Antipeadagogy, critical education science, neo-concervatizm, civilization, culture, lore

Giriş

İnsanın varlık temelini ilgilendiren ve daha çok felsefe zemininde ele alınan problemler eğitim sürecinde kurgulanan insanı doğrudan etkilemektedir. Örneğin, insanın gücünün yetmediği olaylar karşısındaki acziyeti üzerine düşünüldüğünde, onun ıstırabını anlatabilmek dünyanın en zor işi olsa gerektir. Bunlar başlıca; doğmak yaşamak ve ölmek gibi başlıklar altında detaylandırılabilir. Çalışmanın amacı bu konular üzerine bir insan felsefesi düşüncesi oluşturmak değildir. Ancak bunları anlamadan veya bunlara değinmeden eğitimimizin bugünkü durumuna dair değerlendirmelerde bulunmak Türk Eğitim Sistemine ilişkin önerilerimizi yeterince temellendirememekle sonuçlanacaktır. Dolayısıyla; doğmak, yaşamak ve ölmek koşullarında çoğu zaman seçeneksiz olan insanın değişen dünyadaki durumuna ilişkin bir girizgâhı gerekli bulmaktayız.

Başlangıç-son, hareket-sükûn, hayat-ölüm, durdurulamayan zaman ve önüne geçilemeyen oluşum vb. daha derli toplu ifadesiyle "varlıktan var oluşa geçmek" başka

bir veçhesiyle 'değişim' gibi hususlar insanın önüne uzun süredir bırakılmış problemlerdir. Yunanlı filozof Herakleitos "değişmeyen tek şey değişimin kendisidir" demiş. Bu hususta ise insan hep birtakım sorularla iştigal etmiştir. Değişmek zorunda mıyız? Hareketsizlik, sükûnet, durgunluk bir bakıma ölüm olarak mı anlaşılmaktadır? Yaşarken bu ölümü seçmek zorunda mıyız? Bazıları değişmenin bozulma, yok olma anlamına geldiğini savunurken statikliği, durgunluğu var olmak olarak görmektedirler. Gerçek veya hakikat böyle midir? Ne gerçek ne de hakikat böyle olmak mecburiyeti taşımaz.

Evrensel nitelikli olduğu düşünülen bu sorular insanlar arasında kalıcı tartışmalara yol açmıştır. Bu tartışma çağlar boyu devam ederken, insan kısa yaşamı içerisinde sürekli bir değişme ve gelişmeyi tecrübe etmiştir. Elbette gelişme ve değişmeye rağmen tarihin çizgisel olarak hep ilerlediği, tersine zaman zaman geriye gittiği veya dairesel olarak bir dönüş içerisinde olduğu da düşünürler tarafından ileri sürülmüştür. Tarihin ne olduğuna ilişkin bu tartışma veya determinizm-özgürlük gibi başka tartışmalar insanın doğmak, yaşamak ve ölmeye ilişkin kabullerinin bir tezahürüdür. Bireyin böylesi tartışmalardaki kabulleri onun her yönüyle yaşamı ve ölümü veya yaşama bir hazırlık olarak geçirdiği eğitim anlayışını belirleyecektir. Çalışma konusunun biraz da dışında kalan bu tartışmalara ilişkin kabuller aslında bu çalışmada ileri sürülen görüşleri de belirleyici tarzdadır. Bu hususlarda düşünürlerin tek tek hangi görüşleri savunduğunu detaylandırmaya bu çalışma açısından gerek yoktur. Ancak burada adı geçen veya geçmeyen böylesi problemlere ilişkin ortaya koyulan tezlerin eğitim akımlarını etkilediği belirtilmelidir.

Bu tartışmalar ışığında günümüze gelinirse, modernizm -bilgi çağı diye adlandırıldığı sırada- kendi içerisinden postmodernizm ve küreselleşmeyi ortaya çıkarmıştır. Aydınlanma düşüncesi sonrasında homojenleşen toplumsal dokular literatüre yeni katılan kavramlarla heterojenliği benimsemiş gibi görünmektedir. Çağın en önemli ölçütü bilim, varlığın özünün değişmek ve gelişmek olduğunu ısrarla vurgulamaktadır. Değişmenin olmadığı yerde ise bilim yapılamayacağı birçok bilim adamı tarafından belirtilmektedir. Dolayısıyla bilim sürekli yeni arayışlar içerisine girmekle tavrını gelişmeden yana koymuştur. Yani gerçeğin sürekli değiştiğini, değişmek zorunda olduğunu gelişmenin ancak bunun sonucunda ortaya çıkacağını anlatmaktadır. Diğer taraftan,"İki günü eşit olmamak" şeklindeki prensipler ve tavsiyelerle, varlığın hakikatini aramayı insana tavsiye eden ilahi mesajlar da sürekli bir değişimden ve gelişmeden yana olduğunu belirtiyor.

İnsanlık tarihi, gelişmeye karşı çıkan toplumların yok olup gittiklerini ve izlerinin dahi bulunamadığını; buna karşılık, değişmek ve gelişmekten yana tavır takınanların medeniyetler kurup insanlığı aydınlattıklarını bize aktarır. Burada şahıs kendisine şu soruyu sormalı ve cevaplamalıdır: Tarih olup, yok olup adımızın sanımızın ortadan kalkmasını mı istiyoruz yoksa tarih yaparak ve yazarak tarihin sahibi mi olmak zorundayız? Birincisi ölüm, yani yok oluş; ikincisi hayat, yani var olmak demektir. Tercih

ve sorumluluk elbette cevabı veren şahsiyete aittir. Bunu daha iyi anlatabilmek için şu ikili kavramlara bakarak durumun izahı mümkündür.

İnsanlık tarihi gelişmesini, tarım toplumundan sanayi ve sanayi sonrası toplumuna, gelişmemiş toplumlardan gelişmiş toplumlara, fakir toplumlardan zengin ve müreffeh toplumlara doğru sürekli olarak sosyolojik ve ekonomik anlamda yaşamaktadır. İlaveten, otoriter ve baskıcı rejimlerden demokratik toplumlara doğru siyasal anlamda sürekli bir değişme ve gelişme yaşanmaktadır. Bu anlamda, çoğunlukla bir 'ileriye gidiş' söz konusu edilse de zaman zaman 'geriye gidiş' örnekleri de yaşanmış ve muhtelif dersler çıkarılmıştır. Yine, buradan hareketle şu rahatlıkla iddia edilebilir; bugün insanlığı en çok meşgul eden kavramlar kalkınma, demokrasi, insan hakları gibi yakinen tanınan kelimelerdir ve ülkeler de bu kavramlara verdikleri değerlere göre sınıflandırılmaktadır. Fikrî, ekonomik, siyasal, toplumsal açılardan kalkınmış olmak için girişilen birçok tarihi olay ile bu kabul temellendirilmektedir. Batıda Rönesans, reform, Fransız ihtilâli, sanayi devrimi bunlara örnektir. Bizde de ıslahat, modernleşme, asrileşme, batılılaşma, çağdaşlaşma gibi kavramlar hep bu arzunun göstergeleridir.

'Gelişmişlik' halinin bugün için çeşitli ölçütleri mevcuttur. Fert başına düşen milli gelir, sağlık, sanayileşme, yine fert başına düşen tüketim maddeleri, okuma yazma bilenlerin oranları ve benzerlerine başlıca ölçütler olarak işaret edilebilir. Günümüzde kalkınmış bir ülkeden söz edildiğinde akla ilk gelen ekonomik kalkınmadır. Ancak kalkınma bireysel ve toplumsal şartların iyileştirilmesi olarak da anlaşılmalıdır. Kaldı ki, ülkelerin yöneticileri kendi toplumlarının müreffeh hale gelebilmesi için eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, sanayi, tarım, bayındırlık hizmetleri, kentleşme, çevreye duyarlılık gibi farklı alanlarda ülkelerini değiştirmeye, dönüştürmeye ve geliştirmeye gayret etmektedirler. Yani gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkeler ve toplumlar, gelişmiş ülkeler karşısında kendi durumlarını gözden geçirmek ve hem tüketim araçları hem de insani değerlerin gelişmiş ülkelerde olduğu gibi üst seviyeye çıkarılabilmesi için çaba sarf etmek zorundadırlar.

Naisbitt ve Aburdene (1990)'in XX. yüzyılın son çeyreğinde kaleme aldıkları çalışmanın içeriğine bakılacak olursa yukarıda anlatılmaya çalışılan değişim ve bu değişimi hazırlayan şartlar daha iyi anlaşılacaktır. Yazarlar bu gelişmeleri "Evrensel Ekonomik Patlama, Sanatta Yeniden Doğuş, Serbest Piyasa Sosyalizminin Doğuşu, Evrensel Yaşam Tarzları ve Kültürel Milliyetçilik, Refah Devletinin Özelleştirilmesi, Pasifik Kuşağının Yükselişi, Kadın Liderlerin On Yılı, Biyoloji Çağı, Üçüncü Binyıldaki Dinsel Yeniden Doğuş ve Bireyin Yükselişi" başlıkları altında incelemektedirler. Buna göre, dünya yeni bir düşünce ve hayat atmosferi içerisine girmiş gibi gözüküyor. Batı-Doğu ikilemi Kuzey-Güney açılımına, endüstri çağı bilgi çağına, merkezi yönetimlerden yerel yönetimlere, kurumsal yapılardan kendi kendine yardımlara, temsili demokrasilerden katılımcı demokrasilere, işgücü ağırlıklı teknolojilerden yüksek teknolojilere, ulusal ekonomilerden çokuluslu şirketlere doğru bir dönüşü hızla yaşıyoruz (Naisbitt & Aburdene,1990;10-17).

XVIII. yüzyılda birçok düşünce "ilerleme ve gelişme" kavramları üzerine kurulmuştur. Bugüne kadar önüne geçilemez ve durdurulamaz bir ilerleme içinde olduğumuz inkâr edilemez bir gerçektir. Bu, özellikle eğitim yoluyla ulaşılabilecek bir teknolojik üst seviye olarak kendini göstermiştir. Ancak "bu kelime sonradan yorumlara tabi tutulmuş, evrensel ve gururlu bir hayat felsefesi haline gelmiştir: İlerliyoruz! Eğitimli insanlar, inançlarını 'ilerleme' kavramına çabucak ve tereddütsüz adamışlardır. Ama her nasılsa, hiç kimse ilk akla gelmesi gereken soruyu sormamıştır: İlerleme, tamam ama hangi konuda?" (Solzhenitsyn, 1999;17).

Böylesi ilerleme ve gelişme süreçlerine tedbirle ve eleştirel yaklaşan Solzhenitsyn gibi eleştirel düşünürlerin ortaya koydukları çeşitli görüşler de elbette azımsanamaz. Daha erken ve bir başka örnek olarak Nietzsche (2011: 34) bu süreci "uçmaya çalışan insanlığın daha çok ölüm üzüntüsüne ve acı çekmeye de hazırlıklı olması" şeklindeki ifadelerle karşılamaktadır. Bunun dışında birçok düşünür veya felsefi akım da çağın getirdiği olumsuzlukları tespit ederek eleştirel yaklaşmayı başarmıştır. Zira ilerleme ve gelişme ile ortaya çıkan ve olumlu değer atfedilebilecek her şeye rağmen bu bir kriz dönemiydi. Krizin adı "insan problemi" ve kaybedilen ise "bütünsellik"ti. Batı kendi bulduğu yolda yeni arayışlar içine girerken içine düştüğü bu durumu, bir taraftan"… matematikte, fizikte, ticarette sivrilirken kendimizi güvende hissediyoruz. İnsanlarımız veriler ve rakamlar arasında, materyalizm denen altın buzağının etrafında dans ederek doyuma ulaşıyor. Çok metodik ve çok verimli insanlarız. Ama ruh nerede?" (Syberberg, 1999; 136) tarzındaki cümlelerle anlatmaya çalışmaktadır.

Eğitim de, yukarıda belirtilen gelişmelerden bağımsız olmadığı gibi bizzat gelişme, değişme ve ilerleme gibi kavramlara hizmet eden sürecin bir parçası kılınmak istenmiştir. Ancak eğitim düşünürleri açısından, eğitimin yukarıda bahsedilenlere tam bir uyumu noktasında her zaman birtakım problemler mevcut olagelmiştir.

Yöntem:

Bu çalışmada, söz konusu bu problemleri hem tespit edebilmek hem de çözüm yollarını açıklayabilmek adına, ülkemizde sınırlı olarak başvurulan temel araştırma alanında dünyada ortaya çıkan farklı bakış açılarını ve açılımlarını ortaya koyabilmek ve eğitim anlayışımıza katkı yapabilmek için nazari bir yaklaşımla literatür taraması yoluna gidilerek bir senteze ulaşılmak istenmiştir.

Eğitimin Bilimsel Niteliği

Eğitim sistemleri oldukça geniş ve farklı bilimsel alanlar üzerine kurulmuştur. Bu alanlar, ilgili literatürde çoğunlukla eğitimin temelleri şeklindeki genel bir adla ifade edilmektedir. Ancak eğitimin temelleri söz konusu edildiğinde tek bir disiplin olarak karşılık bulmayan veya yöntemleri ve muhtevası bakımından birbirinden farklılaşan alanlar olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Eğitimin kendisine temel yaptığı biyoloji, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, felsefe, din, siyaset, ideoloji, kültür, yönetim bilimi,

ekonomi, hukuk gibi alanlar birbirinden oldukça farklıdır. Eğitimin muhteva ve süreç bakımından bilimsel niteliğine ilişkin aşağıda ifade edilecekler de bu alanların çok yönlü durumu göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Bu çok yönlülük karşısında çoğu zaman pozitivist bir yöntemi kullanan sosyoloji ve psikolojinin eğitim üzerinde hâkimiyet kurduğu yakın tarihte gözlemlenmiştir.

Konuya başlangıç noktası itibariyle bakıldığında; daha XIX. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren her alanda nazariyelere duyulan güvenin azaldığı ve metafiziğin yavaş yavaş gözden düştüğü görülmektedir. Bunun yerine daha çok realiteye sahip olmak ya da realitenin bilgisine ulaşmak için deneysel olana yönelen bilimsel bakışlar her sahada olduğu gibi eğitim alanında da kendini kabul ettirmiştir. Türkdoğan (1989; 18, 53, 27-32)'ın çalışmasından detaylandırılırsa sadece bilim üzerine kurulu ülkeler popüler ütopyalar haline gelmiştir. Artık tümdengelimci anlayışlar yerini tümevarımcı bir yönteme bırakmıştır. Bilim, varlığın sadece nesnel yönüyle uğraşmış, varlığın bütünü üzerine konuşamaz hale gelmiştir. Değer kavramı ile bilgi kavramı birbirinden tamamen ayrı ele alınmak istenmiştir.

Eğitim adına da insan farklı cepheleri ile farklı disiplinlerce ele alınıp anlaşılmaya çalışılmıştır. Eğitim sahasında biyoloji, psikoloji ve sosyoloji bu dönemin en etkili bilim dalları halini almıştır (Egemen, 1965;19-46). Ancak ortaya çıkan bilim dalları yani psikolojik pedagoji, sosyolojik pedagoji, biyolojik pedagoji gibi disiplinler belirli bir teoriden hareket ettikleri için eğitim alanında var olan problemi yok edememişlerdir. Hatta çoğu zaman sosyolojizm ve psikolojizm gibi yaklaşımların indirgemeci tarzının eğitimde hâkimiyet kurma düşüncesiyle hareket ettikleri görülmüştür.

Kronolojik olarak bakıldığında "bilim, görebildiğimiz, işitebildiğimiz, dokunabildiğimiz şeyler üzerine bina edilir. Bilimde şahsi fikirlerin veya tercihlerin ve spekülatif tasavvurların yeri yoktur. Bilim nesneldir. Bilimsel bilgi, nesnel olarak doğrulandığı için güvenilir bilgidir" (Chalmers, 1997; 29) şeklindeki tespitler sonucu fizik alandaki her varlık aynı minvalde incelenmeye başlanmıştır. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için insandan hareketle evreni, içyapısını, işleyişini oradan hareketle insanın ne olduğunu anlayabilmek bazen bir düzen adına bazen de özgürlük kazandırmak amacıyla yapılan faaliyete dönüşmüştür (Türkdoğan, 1989;22-23). Disipline edilmiş olması aynı zamanda zorunluluğu da beraberinde getirmiştir. Böylece bütüncül olan bir varlık alanından plüralist varlık alanları bilimin konusu haline dönüşmüştür. Ancak eğitimin de konuları arasında bulunan değer kavramı ile aralarında bir çelişkinin varlığı her zaman dile getirilmek zorunda kalınmıştır (Türkdoğan, 1989;37).

Genel bağlamda bakıldığında hem teorik olarak hem de pratikte bütünselliğini kaybetmiş bilimler ile karşı karşıya olduğumuz gerçeği inkâr edilemez. Bugün uzun zamandır uygulanan eğitim bilimleri vardır. Ancak bu hem bir bilim-değer çatışmasını hem de plüralizmi ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim üzerine düşünen birisi bu bilimlerin önermeleri üzerine düşünmek zorundadır. Bu sahada eğitime uygulanan teorik bilimler vardır. Mesela, birincil olarak eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim yönetimi gibi bilimlerle karşılaşılmaktadır. Uzmanlığı ve disiplinlerarası çalışmayı şart koşan bu bilimler kendi alanları içinde kaldıkları sürece bir dogmatizme düşme tehlikesi ile karşı karşıyadırlar. İkincil olarak eğitim tarafından ortaya atılan öğretme, öğrenme, öğretmen-öğrenci ilişkilerini düzenleme gibi daha özel bilimler söz konusudur. Her ne kadar ileri sürdükleri konular ve önermeler kesinlik göstermese de iddiaları daima aşılamaz bir sınır olarak telakki edilir. Hâlbuki mesela yetişkin olmak veya olgunlaşmak hangi bilim alanı tarafından ele alınacak ve cevaplandırılacaktır. Bütün bunlar göstermektedir ki; çözümün her zaman tamamen bilimsel olamayacağı gibi bir sonuç dikkate alınmak zorundadır (Reboul, 1991: 11-14).

Modern bilim teorilerinden olan eğitim teori ve uygulamalarımız bugüne kadar ya sosyoloji ya da psikoloji ağırlıklı yürütülmüştür. Bu bakımdan, nesnel sonuçlar elde etmek adına bu çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak yukarıda ifade edilen sosyolojizm veya psikolojizmin sınırları içinde kalınarak bir dogmatizmin ortaya çıkmasına da vesile olunmuştur. Çalışmanın devamında, ayrıca temas edileceği üzere, günümüzde modernizm bireysel ve sosyal hayat açısından sarsılmaktadır. Hatta modernizmin bir kaos ortamı yarattığı şeklinde iddia ve kabullere de rastlanmaktadır.

Burada üzerinde durulması gereken husus şu soruyla ortaya çıkarılabilir: Mevcut eğitim sistemi içerisinde insan başarılarını artırabilmek için öğretim veya öğrenme konularında ortaya çıkan yeni metot ve uygulamaları kabul ederek yola devam etmek mi yoksa eğitim kavramının öznesi ve objesi olan insanın insanileşebilmesi mi daha önemli hale gelmektedir? Şayet tercihimiz birinci sorunun cevabı ile yola devam etmekse bir kaostan veya kaybolan bütünsellikten söz etmenin gereksiz olduğunu ifade etmek gerekir. Ancak bu eskinin tekrarıdır veya yeni bir bakış açısı değildir. İkinci soru ile yola devam etmek ise tercih; mevcut kabullere ve uygulamalara aykırı gelse de birtakım cevaplar bulmak ve alternatif bakış aramak gerekecektir.

Eğitim ve felsefe ilişkisi daha önce başka birçok çalışmada dile getirilmiştir. Buna karşılık XX. Yüzyılın ilk yarısı genellikle pedagojik antropoloji çalışmaları ile geçmişti. Bu dönem eğitimi, kültürel mirasın korunması ve yeni nesillere aktarılması yolunda şekillendirirken hem felsefeden/antropolojiden hem de sosyolojiden faydalanarak yeni bir toplum oluşturmaya çalışırken diğer taraftan kendine uygun bir insan tipi tasarlamıştı.

1960'lı yılların sonrasında eğitim, belirgin olmayan şeyler hakkında eleştiri ile birlikte bilimsel ve bilimsel olmayan cümlelerin sınırlandırılması hareketi ile yeni bir dönüşüm yaşadı. Bu hareket ***analitik-deneysel eğitim bilimi*** çalışmalarıdır. Bu yeni teori "rasyonalizm, ampirizm ve pragmacılığın bir sentezi olarak" kendini tanıtırken, Kraft, Popper, Feyerabend, Stegmüller ve Albert gibi kişilerin metodolojik yazılarını referans olarak almaktadır.

Artık "eğitim bilimi, öncelikle davranışlar yoluyla etki altında bulunduran eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesi için gereken şartları araştıran teknolojik bir bilim" haline dönüştürülmüştür. Çünkü hareket noktası ya da temel aldığı bilim biyo-psikolojidir. Pozitivizm-materyalizm temelindeki bir bilim anlayışının üzerine bina edilen eğitim, özellikle "öğrenme" adına biyolojik yapı ve çevreyi başlıca referans yapan "davranışçılığın" kabul edilip uygulandığı bir alan haline gelmiştir. Davranışçılığın kökenini bazı eğitim uygulamalarını örnekleyerek insanlığın başlangıcına dayandırabilse de, bu yaklaşım; XX. Yüzyılın başlarından itibaren deneysel olarak incelenmiş ve "klasik şartlanma" adıyla anılmıştır. Ancak davranışçılığın pratikteki yetersizliği, bilişsel (kognitif) teoriler ve geştalt temelli yaklaşımlar esas alınarak giderilmeye çalışılmıştır. Yine de, karşılıklı eleştiriler neticesinde bir takım yetersizlikler tespit edilmiş ve öğrenme alanında yeni teorilerin oluşmasına zemin hazırlanmıştır (Selçuk, 1996: 98-132).

Son dönemlerde ülkemizde adına sık rastlanan, hatta eğitim bilimi alanında müfredat programlarının dahi üzerine inşa edildiği, temeli evrimci biyolojiye dayanan ve Jean Piaget'nin görüşlerinden hareketle sistemleştirilen yapılandırmacılık anlayışı da benzer teorilerin bir başkasıdır. Yapılandırmacılık öğrenme noktasında; pozitivizmin, öğrenmenin oluşumuyla ilgili yaklaşımlarını yansıtan davranışçılık ve bilgi-işlem kuramlarını reddedip yeni bir bakış açısı sunmaktadır (Yeşil, 2011; 253). Ancak hareket noktası yine salt bilimsel anlamda kabul edilen insandan yani biyo-psikolojik varlıktır. Şu cümleler de yapılandırmacılığın bu hareket noktasını teyit eder niteliktedir: "Piaget bilime dair tartışmasında pozitivizme ilişkin görüşlerini oluştururken pozitivizmin metafizik alanı dışarıda bırakıp gerçekliği ele almasını doğrular ancak gerçekliği ele alırken bilime getirdiği sınırlamalara çeşitli eleştiriler getirir" (Bayraktar, 2015: 57). Dolayısıyla yapılandırmacılık bu yönü ile öncekilerden farklı bir noktaya varmayacak ve değerler ile bilim arasındaki çelişkiyi bitiremeyecek gibi gözükmektedir.

Ancak içinde bulunduğumuz yüzyıl öğretme-öğrenme teorilerine yöneltilen eleştirilerden de oldukça fazla etkilenmiş hatta kendisinden beklenilenlerin gerçekleştirilemediği ifade edilerek eğitim bilimi eleştirilere maruz kalmıştır. Şüphe edilemeyen, güvenilir ve teknik bir bilgi ile pratik problemlerin çözülebileceği düşüncesi yanılsama olarak ortaya çıkmıştır. Aksine eğitim güvenilir bir şekilde oluşturulmalıdır ki, onun insan ve toplum üzerindeki etkisi dikkate alındığında, sonuçta ortaya çıkması gereken sorumluluk duygusu ve bilinci oluşabilsin.

Eleştirel Eğitim Bilimi

XX. yüzyılın son çeyreğine doğru, yanılsama olarak ortaya çıktığı düşünülen analitik-deneysel eğitim bilimi Frankfurt Okulunun temsilcileri olan Horkheimer, Adorno ve Habermas'a dayanılarak yeni bir yolda geliştirilmeye çalışıldı. Bu yeni bakış açısı genellikle *"Eleştirel Eğitim Bilimi"* veya *"Özgürlükçü Pedagoji"* adıyla ortaya çıktı. Temsilcileri arasında Mollenhauer, Klafki, Blankertz ve Lempert gösterilmektedir. Burada

öncelikle söz konusu olan Frankfurt okulunun ideolojik eleştirel tesirleri ön planda gelmektedir (Berner, 2013: 157; Gudjons;1993:32; Uludağ,1997/2).

Eleştirel eğitim bilimi, Frankfurt okulu tarafından ileri sürülen sadece eleştirel teorinin üzerine bina edilmemiş bilakis manevi bilimler pedagojisinin kendi eleştirisi üzerine inşa edilmiştir (akt.Gudjons,1993;38). Eleştirel teori ise; bizzat Horkheimer ve Habermas tarafından üç aşamada ele alınmaktadır. Bu aşamaların ilkinde Horkheimer, geleneksel ve eleştirel teori arasında bilimsel-kavramsal bir sınırlama yapmıştır. Frankfurt okulunun tepkisi yukarıda da temas edildiği üzere kendisinden önce ortaya çıkan manevi bilimlerin eğitim (pedagoji) anlayışına yöneliktir. Onlara göre eğitimin içeriği toplumsal ve politik olarak bir ideoloji eleştirisi geliştirememiştir. Dolayısıyla Eleştirel Eğitim Bilimi taraftarları eğitimdeki otonomi kavramına yönelik eleştirilerini yoğunlaştırarak yollarına devam etmişlerdir. Yani hedeflerinde Nasyonal Sosyalizm vardır. Manevi bilimler pedagojisi sosyal boyutu olmayan pedagojik ilişkilerdeki politik olmayan bu modeli reform pedagojisi içinde göreceli otonomi şeklinde izole etmiştir (bk.Gudjons,1993:32). Öncelikle Descartes'tan bu tarafa kullanılan bilimsel yöntem ve siyasi ekonominin Marksist bir yorumunu yapan Horkheimer, uygulamalı bir bilim olarak haksızlıklarla mücadele etmek için toplumsal çatışmalara el atılmalı düşüncesindedir. Eleştirel teoriye göre gerçek sadece deneysel bir çalışma ile sınırlı kalmamalıdır. İkinci aşamada ise; daha radikal bir tutum alınır. Modern bilimlerin hızla artan kuramsal bir yozlaşmaya yol açtığı ileri sürülmektedir. Bu dönemde Aydınlanma düşüncesine şiddetle karşı çıkan Horkheimer ve Adorno, "…tamamen aydınlanmış dünya kötülüğün sarhoşluğuyla parlamaktadır" görüşündedirler. Eleştirel Teorinin üçüncü adımını ise Horkheimer'in düşüncelerini takip eden Habermas oluşturur (Berner, 2013: 159-162). Eleştirel Eğitim Bilimi taraftarları eğitim olumlu, verilmiş(olgusal), gerçek, nakledilen doğru, geçerli ve rasyonel bir çizgide gelişen prensiplerin ön plana çıkarılması taraftarıdırlar. Sosyal gerçekliğe büyük önem verdikleri için kültür vatandaşlığı ve vatandaşlığın içselleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sosyal yapıdaki hâkimiyet ilişkilerinin ve ekonomik şartların dikkate alınmasını talep ederlerken düşünce ve tarih teorilerinin bunları baskı altına aldığını, sınırlandırdığını da ifade etmektedirler (bk.Gudjons,1993:32).

"Doğaya üstünlük atfeden, insanları efsanelerden kurtaran sonuç olarak da insanları, insani olmayan belirlenmiş ilişkiler yasasına mahkûm eden Aydınlanmacılığa totaliter bir olgu…" (Uludağ,1997/2:8) olduğu için eleştirel teori tarafından karşı çıkılmıştır. Manevi bilimler pedagoji ile eğitimin uygulamalı kısmı eleştiriye uğrarken pedagojik özerklik yetkisi bu konuda yapılan yorumlar yoluyla reddedilmiştir. Eleştirel eğitim bilimi taraftarlarına göre eğitim sadece toplumsal şartlara bağlı değildir. Aksine kendisine adanan bilimin şartlarına da bağlıdır. Diğer taraftan eğitimin gerçeğe yönelik olmadığını aksine ideolojik olarak ortaya çıkan manevi bilimler pedagojisine doğru geliştiğini ileri sürerlerken, buna paralel olarak gelişen modern diye nitelendirilen eğitimin entegrasyon bilimi olarak geliştiğini ve "göreceli bir otonomi(özerklik)"

geliştirdiğini kabul etmektedirler. Bunun ise; spekülatif ve akıl dışılık ortaya çıkardığı, iddiası gözden uzak tutulmamalıdır (Gudjons, 1993:33).

Eğitimde böylesi fikirler üzerine inşa edilen Eleştirel Eğitim Bilimi ise; XX. yüzyılın başlarında Marks ve Engels'in eğitim ve öğretim düşüncelerinden hareketle Marksist ve sosyolojik bir pedagoji oluşturmuştur. Eğitim imkânının sınırlarını eğitimin kapitalist toplumdaki işlevlerinde görmektedirler. Bernfeld eğitimi,"toplum doğrultusunda muhafazakâr şekilde organize edilmiş ve eğitilen grupların güç eğilimleri doğrultusunda yoğunlaştırılmış" tarzda kavramıştır. Dolayısıyla her tür gelişme toplum yapısının değiştirilmesi ile mümkün olacaktır, kanaati ileri sürülmektedir. Mollenhauer'de geleneksel eğitim sahasında eksiklik olarak ileri sürdüğü; gençler için katılım ve karar, eğitimde fırsat eşitliği, özgür boş zaman, ekonomik ilgilerde bağımsızlık, siyasi bilinç ve eğitim ile eğitim sistemindeki rasyonellik gibi hususlardaki bazı temel noktalar üzerinde düşüncelerini geliştirmiştir (Berner, 2013: 166-169).

Eleştirel eğitim biliminin farklı mekân ve zamanlarda ortaya çıkan düşüncelerindeki ortaklıklar şu üç cümle ile özetlenebilir. Birincisi ekonomik, toplumsal, siyasi şartların pedagojik ifadelere yansımasını sağlamaktır. İkincisi hem yorumsamacı hem de deneysel yaklaşımları kendi problem alanı içerisinde görerek, onları görecelilik ve özgürlük gibi kavramlarla desteklemektir. Üçüncüsü, nihayetinde hâkim bilgi unsuru olarak özgürlük ilgisini temele almaktır (Berner, 2013: 177). Eleştirel eğitim biliminin temelleri; tarihselci bir idealden veya genel etikten inşa edilmeksizin, aydınlanmanın, aklın, yetkinin, kendini belirlemenin söz konusu olduğu yerde açıkça gösterilebilir (Bk. Gudjons,1993;39). Bu noktada eğitim gerçeğine ilişkin salt bir araştırma değil daha çok değiştirme çabasının ortaya çıktığı görülmektedir. Bilhassa yorumsamacı ve deneysel eğitim bilimin, tespit edilen eksikliklerine yönelik genişletme ve birleştirme işlemleriyle sınırları kaldırılmaya çalışılır. Bu hedef doğrultusunda siyaset ve antropoloji alanları eğitime dâhil edilmeye çalışılır. J. Spring'in ilavesiyle de onun eğitim sahasında, otorite karşıtı ve yeni bir devrimci toplumsallaşma biçimi olarak sadece okula değil aileye de müdahale edilmesi gerektiğini savunduğu görülmektedir (Spring,1991).

Antipedagoji:

Deneysel bilimlerin hayatın her safhasını etkilemesi ve eğitim alanında nesnel sonuçlara güvenilmesi gerektiği analitik-deneysel eğitim bilimine yol açmıştır. Çünkü belirgin olmayan şeylerin eğitimde yer almaması ve hükümlerin sınırlandırılması düşüncesinin geçerli olduğu bir zamana gelinmişti. Ancak zaman içerisinde bilimsel düşüncenin insan davranışlarını otoriter bir bakışla yönlendirmesi ve özgürlük alanını kısıtlaması eğitimde anti-otoriter fikirlerin güçlenmesine neden oldu. Bu bağlamda kaybedilen özgürlüğün yeniden kazanılması gerektiği kanaati yaygınlaştı.

Antipedagoji eğitmek zorunda mıyız ya da insan eğitime muhtaç bir varlık mıdır? şeklindeki sorulardan hareket etmektedir. Alman filozofu Kant'ın *"insan ancak eğitimle*

insan olur" şeklindeki adeta klasikleşmiş görüşünün aksine geleneksel eğitim teorisinin karşısında radikal bir duruş sergiler (Berner, 2013: 222).

Teorinin ortaya çıkışı yetmişli yılların ortasıdır. Eğitimin Kaldırılması için Araştırmalar-Antipedagoji(1975) isimli çalışması ile Braunmühl, bu düşünceyi ortaya atmıştır. İsviçreli psikanalist Alice Miller, *Başlangıçta Eğitim Vardı* (1983), isimli çalışması ile antipedagojinin yükselişini sağlamıştır. *'Eğitime Cesaret'* hareketinin zıddına *'Eğitim mi hayır teşekkür ederim'* hareketi şekillenirken Pink Floyd'un *"Eğitime ihtiyacımız yok, düşünce kontrolüne gerek yok. Öğretmenler çocukları kendilerine bırakın"* gibi sözler içeren bazı müzik parçalarıyla bu düşüncenin yaygınlaştığı görülmektedir. Çocukça duygular moda haline gelip bir hayranlık kitlesi oluşturmuştur. Grönemeyer, *"…onlar gerçek anarşistlerdir, kaosu seviyorlar …hukuk …ödev tanımıyorlar, bükülemeyen güç, kitle halinde, atılgan bir gurur…"* şeklindeki ifadelerle çocukça yaratıcılığı ve izinsizliği dile getiriyordu. Öğrenme isteği, fantezi, oyun sevinci, esneklik, açık fikirlilik, aşk, enerji, yeni için duygululuk, sevgi ihtiyacı, sevgiye hazırlık, içtenlik gibi sahalarda çocukların üstünlüğünün kabul edilmesi gibi prensipler antipedagojik hareketin cazibesini artırdı. Basit bir ifade ile bu görüşün savunucuları eğitimin her türüne şiddetle karşı çıktıkları için, (eğitim ve kefen metaforundan hareketle) kefenin uzunluğunu değil bizzat kefeni sorun etmektedirler (Berner, 2013: 222-223).

Summerhill okulunun kurucusu A.Neill düşünceleri itibariyle antipedagok olmamakla beraber eğitim programlarında ve uygulamalarında yaptığı düzenlemeler bakımından ve ülkemizdeki okuyucu açısından popülerliği dolayısıyla temas edilecek olursa; *"ben benzer resmime göre çocuğuma şekil vermeyeceğim. Ben yeteri kadar iyi değilim. …Çocuk benim vasıtam olmaksızın kendi kabiliyetine göre büyümelidir"* (Berner, 2013: 224), şeklindeki düşüncelerinin bu yolda ortaya atıldığını görürüz.

Kıta Avrupa'sının farklı ülkelerinde psikiyatriden antipsikiyatriye yönelik çalışmaların geliştirilmesi pedagojiye karşıt bir hareketin şekillenmesine yol açtı. İngiltere'de Laing, Esterson ve Cooper, İtalya'da Basaglia ve Fransa'da M. Mannoni gibi yazarlar düşüncenin gelişmesine ve yaygınlaşmasına yol açtılar. J. Holt'un çocuklara tanıdığı haklar ve K.Rutschky'nin çalışmaları teorinin belirgin bir şekilde yükselişini sağladı. Psikiyatriden yola çıkılarak antipsikiyatriye taşınan düşünceler Kupffer vasıtasıyla pedagojiye aktarıldı. Braunmühl eğitim kavramını bir takım olumsuz kelimelerle tavsif ederek "her eğitsel aktı, küçük bir ölüm olarak en azından küçük bir uzvun kesilmesi olarak tavsif etmeyi …teklif ediyorum" diyordu (Berner, 2013: 224-225, 228; bk. Uludağ, 2007).

Burada daha fazla detaylandırmaya gerek görmediğimiz antipedagoji, eğitim mücadelesinde pedagoji ve eğitimin küresel ürkütücü bir manzara olduğunu düşünür. Çünkü postmodern pedagoglar Aydınlamanın akılcı bir toplum değil yönetilen bir toplum ürettiğini, gelecek uğrana okulun eğitim evi olduğunu, moralist toplum oluşturduğu, eğitimin ise bir kriz dönemi gelişimi olarak ortaya çıktığını ileri sürmek-

tedirler. Küreselleşmenin arttığı bir dönemde tek boyutlu bir kültüre karşı çıkarken, aile ve aile içi ilişkileri şiddetle eleştirmektedirler. Toplumsal norm ve değerlere karşı kişilerin Ortodoks düzen standartlarına göre normlar çerçevesine sıkıştırıldığını iddia ederlerken bütün dertlerinin bireyin özgürlüğü ve otonomluğu düşüncesinden hareket etmektedirler (Uludağ, 2007; 23-57). Çocuk açısından, "kendini belirleme doğum ile başlar" diyerek gelişim dönemleri ihtiyaçlarıyla sınırlanmayan bir özgürlük vaat etmektedirler. Bu düşünceleri ile var oluşçu bir bakış ile hareket ettikleri görülürken diğer tercihlerinde de aynı şekilde düşünen antipedagoji için özgürlük oldukça caziptir. Ama bunun aynı derecede tehlikeli olduğu da göz önüne alınmak durumundadır. Ancak, antipedagojinin birkaç eleştirisi dikkate alınarak, yine de, öğreten/eğiten ile yeni yetişen arasındaki ilişkiyi doldurmak açısından bazı hususlarda başarılı olduğu da dile getirilebilir.

Doksanlı yılların ikinci yarısından itibaren bütün dünyada büyük değişimlerin yaşandığı gerçeği ile karşı karşıyayız. Eğitim de bu değişimden uzak duramazdı. Nitekim II. Dünya savaşından sonra ortaya çıkan Manevi Bilimler Pedagojisini Pedagojik Antropoloji takip etti. XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tartışılan modernlik içerisinde insana ait problem alanları daha da ileri götürüldü. Modernlik içerisinde insanın kendini anlamlandırması, tarihsel ve güncel bakışları içerisinde otorite kavramının yorumlanmasını tartışma konusu haline getirdi. Benzer şekilde; öznenin yeniden yapısallaştırılması, post-modernizm ve post-hümanizm içerisinde ontolojik bakışlar; eğitim ve küreselleşme, küresel ahlak ve yerelleşme; toplumsal farklılaşmalar, rasyonelleşme ve inançlardaki değişim ve öznenin durumu; insan hakları gibi konular eğitim ve öğretim süreçleri içerisinde en çok tartışılan konular olarak karşımıza çıkmaktadır (bk. Uludağ, 2007; Uludağ, 1997/2).

Bir taraftan eleştirel teori ve onun eğitim alanındaki talepleri diğer taraftan antipedagojik hareketler genelde meta teorilere karşı tepkilerin büyümesine yol açarken postmodern düşüncelerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Her ne kadar postmodernite modernin bittiği yerde veya modernitenin içinde ortaya çıksa da adeta gelenekselleşen ve modern eğitim olarak ifade edilen teori ve uygulamaların kendi içinde dönüşümünü hazırlamıştır. Çünkü kendi bakışı etrafında bir Postmodern Pedagoji düşüncesinin gelişmesine zemin hazırlamıştır.

Eğitime yönelik düşüncelerde meydana gelen değişimlere paralel olarak psikoloji sahasında da yeni görüşler ortaya çıkmıştır. Buna göre gelişim psikolojisi ve eğitim psikolojisi gibi disiplinlere dayanılarak ortaya atılan teoriler zaman içerisinde uygulama alanında da farklılıklar gösterdi. Eğitim pratiğimiz açısından en önemlisi; davranışçılıktan gestalt teorilere oradan yapılandırmacılığa doğru öğrenme teorilerinde bir çeşitlilik gözlemlendi. Ancak, hatırlanmalıdır ki, bunlar eğitime başlı başına bir alternatif olmaktan ziyade deneysel eğitim bilimlerinin yeni bulgularının insani hayata uygulanmasından başka bir şey değildir.

Yeni Muhafazakârlık ve Eğitime Cesaret hareketi:

Yetmişli yılların sonlarına doğru özgürlükçü hareketlere, bilhassa eleştirel eğitim bilimine karşı "eğitimin geri kazanılması" ve "eğitime cesaret" şeklinde iki temel özdeyişle ortaya çıkan eğitim hareketidir. Neokonservatif görüşlerin bir devamı olarak eğitime cesaret hareketi, güncel eğitim teorilerine ilişkin bir takım eleştiriler geliştirmiştir. Bu hareketin görüşlerini geliştirenler arasında H.Lübbe, R.Speamann ve R.Dahrendorf,N.Lobkowicz, K.Aurin, F.H.Tenbruck, H.Lübbe ve A.Schwan gibi temsilci niteliğindeki isimler sayılabilir (Berner, 2013: 189, 205).

Muhafazakârlık, genel olarak iki biçimde anlaşılabilir. Özipek bunlardan ilki için, onu bir tutum anlamında kullananların kastettiğidir derken D. Ergil, "Kişilik eğilimi olarak muhafazakârlık" (Ergil, 1986) olarak isimlendirmektedir. Her iki bakışta aynı anlama gelmekte olduğu söylenebilir. Bu anlamda muhafazakârlık, değişime duyulan bir tepkiyi ifade etmek için kullanılır. Çünkü bunun sözlüklerdeki karşılığı "tutuculuk"tur ki bu anlamda muhafazakârlık her düşünceden ve her siyasi görüşten insanda bulunabilir. İkincisi, insanın akıl, bilgi ve birikim bakımından sınırlılığına inanan, bir toplumun tarihsel olarak sahip olduğu aile, gelenek ve din gibi değer ve kurumlarını temel alan, radikal değişimleri ifade eden sağ ve sol siyasi projeleri reddederek ılımlı ve tedrici değişimi savunan ve siyaseti, bu değer ve kurumları sarsmayacak bir çerçeve içinde sınırlı bir etkinlik alanı olarak gören bir düşünce stili, bir fikir geleneği ve bir siyasi ideolojidir (Özipek, 2007). Ergil ise; ikinci olarak muhafazakârlığı, *Durumsal Muhafazakârlık* seklinde ifade etmektedir. Kişinin içinde bulunduğu durumla alakalı olduğunu söylerken "bireyin üyesi olduğu kümenin toplumda durduğu yer ve o yerin, kişinin düşünce ve tercihlerini belirlemesi olgusunun bileşimidir" (Ergil, 1986) derken adeta Özipek'le anlam itibariyle birleşmektedir.

Latince conservare kelimesinden türetilen konservatizm muhafaza etmek, korumak, saklamak gibi anlamlara gelmektedir. Politikada Edmund Burke ile şekillenen konservatizm, özellikle XIX. Yüzyılda Amerika'da köleliği muhafaza etmek için hiyerarşik toplumsal yapıyı ve itaat kültürünü geliştirmek için oldukça fazla kabul gördü. 1950'lerden itibaren modern konservatizm W.F.Buckley başta olmak üzere geliştirildi.

XX. yüzyılın başlarında pragmatizmin etkisi altında geliştirilen prograsivist eğitim anlayışının yeni bir toplum yaratma düşüncesiyle, faydayı amaç haline getiren ve başarı endeksli eğitim anlayışına sadece demokratik bir anlayışla ulaşılabileceğini ileri süren kabulünün uygulamada ortaya çıkardığı aksaklıkların görülmesi üzerine geliştirilen eleştirilerin başında neo-konservatizm (yeni muhafazakarlık) hareketi gelmektedir (Uludağ, 2019, s.109-120).

Yeni muhafazakârlık, klasik liberalizmin özgürlüklere ilişkin başlıca ilkelerini benimsemiştir. Bireysel hak ve özgürlüklerin teminatı olan ve yaratıcılığını engellemeyen bir "gölge devlet"ten yanadır. Bu ise hiyerarşi ve otorite demektir. Siyasal sis-

temde kamu yararı kavramına karşı çıkan bu düşünce toplumsal eşitlik kavramından kaçınmaktadır. Elitist bir kabule dayanan yeni muhafazakârlık siyasal açıdan hukuki eşitlikler yerine teşebbüs özgürlüğünden yanadırlar. Temel çıkış noktalarından biri, "liberalizmin materyalizmi, her şeyi maddi değeri ile ölçen bakış açısı, artık terk edilmelidir. Maddi edinime değil manevi zenginliğe, insanın mutluluğuna, uzaklaştığı moral (ahlaki) değerlere dönülmelidir" (Ergil, 1986).

Antikçağ Yunan düşüncesinde var olan hukuk prensiplerinin fakirleri zenginlere karşı korumak için icat edilmiş yasalardır, düşüncesine benzer bir bakışla toplumun gelişmesini; Emrullah Efendinin Tuba Ağacı örneğindeki veya Ziya Gökalp'ın "aydın insan" dediği "stratejik seçkin" kavramına bağlayan yeni muhafazakârlar, pragmatisterin içinde bulunulan zamandan ileriye dönük olarak değişim çabalarına karşılık, gelenekle birleşerek toplumu değiştirmeyi düşünmektedirler. "Modernleşme adına, yerleşik değer ve davranış biçimlerine karşıt değerler, inançlar, davranış biçimleri yaygınlaşmış, toplumda bir değer ve kavram kargaşası doğmuştur" (Ergil, 1986, Gutek, 1997; 209-219). Bu ise sınırsız bir demokrasinin sonucu olarak kültür yozlaşmasını ortaya çıkarmıştır. Benzer bir eleştiriyi de yine Amerika kaynaklı T.Brameld tarafından geliştirilen *yeniden inşacılık* hareketi olarak bilinen eğitim teorisi de dile getirmektedir (bk. Alkan, 1983: 38-43) Klasik muhafazakârlıkla birlikte yeni muhafazakârlık hareketi, olması gerekeni değil mevcudu koruyarak toplumda bir süreklilik sağlamayı düşündüğü için radikal değişimlere, devrimlere karşı çıkar.

Yeni muhafazakârlık Steinbuch tarafından, *"…realite ile çarpışmayı öngörür …kültür devriminin oluşturduğu tahribata direnmedir"* şeklinde ifade edilmektedir. Eleştirel teoriye tepki içeren bu görüş politik, ekonomik ve sosyal değişimlere karşı bir çıkış hareketi olarak kabul edilmiştir. Bilhassa *'güçlü devlete geri dönüşü'* sağlayacak fikirlerin ileri sürülmesi önem kazanmıştır. Yeni muhafazakârlıkta *'değer değişimi'* araştırmalarının –birtakım değerlerin önemsizleşmesi, sınıfsal bir alt üst oluş veya yer değiştirme yönleriyle- yakından ele alınma yoluna gidilmesi bu fikirlerin muhtevasını ortaya sermektedir. Önemsizleşen ve onun karşısında önem kazanan değerler anlaşılırlığı artırmak için kutuplaştırılırsa bir kutupta disiplin, itaat, görev sadakati, teslimiyet, çalışkanlık, kanaatkârlık, kendine hâkim olma, uysallık gibi görev temelli değerler sıralanabilir. Diğer kutupta ise özgürleşme, katılım, eşitlik, özerklik, yaratıcılık, doğallık, bağımsızlık gibi kendini geliştirme temelli değerler sıralanabilir (Berner, 2013: 190-192). Bu değerlerin ön plana çıkması, başka deyişle parlatılarak sunulması bakımından bir kutbun daha fazla tercih edilir olması sorunu gündeme gelmektedir. Her iki kutuptaki değerlerin içeriğinin bütünlüklü bir değerlendirmesi, kuşkusuz, olumlu veya olumsuz yaklaşımlar barındırabilir. Ancak, tercih edilirliği artan ikinci kutuptaki değerlerin büyüleyici sunumu ve bu yolla birinci kutbun ikinci plana atılması, eğitim sürecini tamamlayan gençlerin bakış açısı, tutum ve davranışları bakımından birçok olumsuzluğun gözlemlenmesine neden olabilir.

Yeni muhafazakârlık görüşünün ortaya çıkardığı üzere, eğitim kavramının kendisinin de kaybolduğuna ilişkin bir takım görüşler hâsıl olmuştur. Bu bağlamda düzen-

lenen *Eğitime Cesaret Forumu* ile "okulun bastırılmış olan eğitici boyutunun yeniden kazandırılması …yeni eğitim ideolojilerinin istilasına karşı uyarma…" çabaları gündeme getirilmek istenmiştir. Bu düşünceleri ise Lobkowicz, "yazık, insanlık hayatının anlamının ne olduğu ve hangi amaçlar için gayret edilmesi gerektiği ve niçin kurban olunması ve gerektiğinde ölmeye değecek olanın ne olduğu bizim çoğulcu, toleranslı, centilmen, demokratik, toplumumuzun gençlerinin bu konularda daha fazla bir şey söyleme gücünde olmadıkları…" yönündeki şikâyetlerle açıklamaya çalışmaktadır. Bu bakımdan eğitimin öğrenmeye indirgenmesi, eğitime ilişkin birçok kavramın (şahıs, karakter, ödev, tahsil, gelenek, erdem, çalışkanlık, disiplin, düzen gibi) politik kaygıların yön verdiği şekilde ve bilimdışı nitelemesiyle içinin boşaltılması, eğitimin fonksiyon ve hedeflerinin değişmesi, eğitim kurumlarındaki çözülmeler birer sorun olarak vurgulanmıştır. İlaveten, eğitim bilimlerinin yapısı ve mahiyeti aracılığında eğitim teori ve pratiğine 'yabancı maddelerin' nüfuzuna işaret edilmiştir (Berner, 2013: 195, 199, 199-201).

Eleştirel eğitim biliminin ortaya çıkardığı ortama ilişkin, yeni muhafazakâr görüşler temelinde bir örnekleme olan şu ifadeler de konumuz açısından kayda değerdir: "… bu eğitim bilimsel eğilim ağır sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Gençlerle yetişkinler arasında var olan otorite ilişkileri yok edildi. Bu şartlar altında birçok öğretmen 'her sabah sınıfa girerken korku içindedir" (Berner, 2013: 212).

Yeni muhafazakârlık, öncelikle antropolojik bir düşüncedir. Tarihsel olan toplumu devam ettirdiği için müspettir. Eğitim ise olumsuzluklar yerine bu olumlu yönleri vurgulamalıdır. Çünkü insan doğaldır ve doğaya uygundur. Dolayısıyla gelenek ve ahlaki taraflar insana ait olandır ve vurgulanmalıdır.

Buraya kadar ifade edilen her şeye rağmen, birbirine karşıt olarak ileri sürülen bütün düşünce ve teorilerin, insanın özgürlüğü ve sorumluluğu için çalıştıkları gerçeği ile yüz yüzeyiz. Bir taraftan geçmişten gelen ve içinde bulunduğumuz zamanı yaşıyor, diğer taraftan geleceğe hazırlanıyoruz. Kısacası hem itaati talep eden hem de özgürlüğe yönelik eğitildiğimiz gerçeği ile birbirine bağlı olanlardan konuşuyoruz. Bir tarafta değerlerden vazgeçemiyor diğer tarafta bütün bunları dünyevi planda yorumluyoruz. Olması gereken ile olan arasında sıkışan bir insan ve onun eğitiminden söz ediyoruz. Bir başka ifade ile hiçte mantıksal olmayan dikotomilerin dünyasından.

Sonuç Yerine

Milli Eğitim Sistemimiz Açısından Bir Derkenar

Batı uzun zamandır açıkça söylemese de "Grek-Latin-Kilise" üçgeninde belirlediği amaca ulaşabilmek adına insan davranışlarını nesnel bilim anlayışına uygun olarak şekillendirebilmek adına aralarındaki farklılıklar gözden ırak tutulmamak kaydıyla çeşitli felsefi düşünceleri temel alarak eğitim teorileri geliştiriyor ve uygulama safhasına koyuyor. Her yeni teori bir başka teoriyi ortaya çıkarıyor.

Hem yukarıda anlatılan süreçler ve eğitim akımlarının muhtevası hem de bunların dışına çıkarak ülkemizin özgünlüğünde konuya bakmak zorunda olduğumuz artık anlaşılmalıdır. Bilhassa Tanzimat'tan bugüne Batı bilim anlayışı ve kurumsal eğitim modelleri doğrultusunda eğitim yapmaya çalışmak ülkemizin özgünlüğünde konuya bakılamaması açısından dikkate değerdir. Hatta konu bu veçhesiyle, özgün bir eğitim modeli geliştirememek sorunu ile ülkemizi karşı karşıya bırakmaktadır. Sırasıyla Fransa, Almanya ve Amerika olmak üzere Batı eğitim sistemlerinin örnek alınmasına, benzer sorunları kaleme alan başka birçok çalışmada işaret edilmiştir (Güven, 2000; Kafadar, 1997;Kaplan, 1999; Kaya, 1974; Koçer, 1992).

Batı bilim anlayışı metafizikle olan bağını kopardığı günden beri bir kozmoloji düşüncesi geliştiremediği için bütünselliği inşa edememiştir. İzafi bir güçlenme yaşamakta ancak aslında bir güç kaybına uğramış ve çözemediği birçok sorunla uğraşmaktadır. Bu bilim anlayışında, toplum hayatında ve insan tasavvurunda kendisini göstermektedir. İndirgemeci bir yönelimle, nesnel varlığı plüralist anlayışla açıklayabileceğini düşünmüş ancak bu kabul varlığı anlamaya yetmemiştir. Kaldı ki, bugün Batı medeniyeti insanlık ve değerler açısından bir bunalım yaşamaktadır. Zira çıkış noktası pozitivist-materyalist olan bilimle elde ettiği sonuçları pragmatizm doğrultusunda kullanmıştır. Burada genel hatlarıyla ve kısaca ifade edilen Batı düşünce ve yaşamına ilişkin böylesi görüşler daha önce birçok çalışmada etraflıca ortaya koyulmuştur (Carpenter, 2008; Carrel, 1965; Guénon 1991; Mengüşoğlu, 2014; Uludağ, 1997, 2004, 2016)

Ülkemizde ise, eğitimin temel sorusu olan *'nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?'*un cevabını kendi şartlarımız çerçevesinde hala verilebilmiş değildir. Bu soru karşısında eğitimimiz, bazen ideolojilerin emrinde davranış mühendisliğine soyunmuş, bazen de ekonomik pazarın doğrultusunda özgürce tüketen birey yetiştirme gayreti içerisine girmiştir. Dolayısıyla insanımızın eğitim sistemimize bakış açısı da değişiklikler göstermiştir. Ancak ne eğitimin kendi iç organizasyonunda ortaya çıkan bakış açısı ne de insanımızın eğitimle kurduğu bağlantıda beklentileri itibariyle ortaya çıkan bakış açısı istenildiği gibi olmuştur.

Eğitimin en köklü gayesi insani olgunluk, başka ifadeyle kemale ermek, olgunlaştırmaktır. Eğitim bilimin gayesi ise; insana ilişkin sıfatları ve açıklamaları eğitimin hizmetine sunacak kıvama getirmektir. Ancak insan türünün aynı biyolojik özelliklere sahip olması eğitimin uzunca bir dönem başlıca kabulü ve hareket noktası olmuştur. Bu yönüyle eğitim bilimi insana doğal bir canlı gibi yaklaşmayı hedeflemiştir. Oysa genetik olarak insan doğmak insan olmaya yetmemektedir. Biz eğitim ve toplum yoluyla eğitilmek zorundayız. Onun için eğitim bir ayağı ile bilime diğer ayağı ile tarihselliği ön planda olan kültüre(irfan) dayanmak zorundadır. Dolayısıyla o başkasına ait olan bir kültür üzerine inşa edilen bir medeniyet anlayışına dayandırılmamalıdır.

Elbette dünya, sosyo-ekonomik, kültürel ve teknolojik açılardan sürekli bir değişimi yaşamaktadır. Sürekli değişene uyum ise göreceli olana sarılmakla sonuçlanmıştır.

Öte yandan, olgunlaşmak ıstırap çekmektir. Çağdaş uygarlık bedenin kurtuluşu için insanın ruhunu yakmıştır. Bu, insanda sadece zevk ve tüketimi teşvik etmiştir. Bunun yerine yeni bir insan için yeni zihinsel yollar açmak gereklidir. Bu itibarla, bilginin güç olduğunu kabul eden Batı bilim anlayışının ortaya çıkardığı krizin farkında, realiteyle kendini sınırlandırmayan ve kültür devriminin oluşturduğu tahribata karşı uyanık olmak zorunludur. Böylesi zihinsel yollar ise yeni bir medeniyet tasavvuru ile bütünleştirilmelidir.

Yeni bir medeniyet tasavvuru geliştirmek için; insanımız, dikey olarak gelişen kültürle yatay olarak gelişen medeniyeti birleştiren bir kabulün temsilcisi olarak görülmelidir. Bu insanı ise "ümranla uygarlığı" ve "kültürle irfanı" birleştirerek yetiştirebiliriz. İfade edileni daha somutlaştırmak için misal verilirse; psikolojizmin artan etkisiyle gelişen ben duygusu yerine millet ve medeniyet ruhunu yeniden inşa edecek okulu geri getirerek etkinliği yeniden artırılmalıdır. Öğrenme öğrencinin hayatında elbette önemlidir. Ancak onu sadece biyolojik yapı üzerine inşa ederek özgürlüğüne zarar gelmemesi, kendi kaderini kendi tayin etmesi, muti bir birey olmaması şeklindeki bazı düşünceler nedeniyle kendi tercihleri ile baş başa bırakmak asıl insani olmayan tutumdur. Başka deyişle, eğitimin için çocuktan başlayarak evrenselliğe, bilim içinse genelden özele olan olmazsa olmazlığı hatırlanmalıdır.

Bütün bunları gerçekleştirebilmek için; özgürlük ve kemâle ermek arasındaki bağlantılar hatırlanmalıdır. 'Ruh mimarı' (Topçu, 1997) olması gereken öğretmenin vazgeçilemez otoritesi sevgiyle birleştirilerek kendisine iade edilmelidir. Okula duyulan güven geri getirilmelidir. Fonksiyonelliğinden taviz vermeden okulun gizli olan gayesi belirginleştirilirken bu gaye insani ve demokratik bir çerçevede güçlendirilmelidir. Eğitimle kazandırılmaya çalışılan değerler arasındaki öncelik yeniden masaya yatırılmalı ve unutulmaya yüz tutan bazı değerlerin konu dışı değil aksine hayati olduğu hatırlanmalıdır. Bugüne kadar insanı olgunlaştırmada başarılı olamayan bazı teorilerden dolayı ortaya çıkan tereddütleri aşabilecek araştırmaları tarihsel köklerimize geri dönerek yeniden inşa etmek zorundayız. İnsanlığın ortak değerleri olarak kabul edilen evrensel kültür unsurları ile insanlık timsali olan örneklerimize geri dönülmelidir. Bu yukarıda açıkladığımız gibi ister yeni muhafazakârlık isterse eğitime cesaret adıyla gerçekleştirilmiş olsun.

Kısacası yukarıda da ifade edildiği üzere olması gereken ile yapılan arasındaki çelişki ve bunlar arasındaki sınırları tespit, eğitimin görevi olarak kaldıkça bu karşıt mücadele devam edip gidecektir. İfade edilen çelişkiler XVIII. Yüzyıldan başlayan Batı tipi kültür ve medeniyet kavramlarının üzerine kurulan her yerdeki açılımlarda kendini göstermektedir. Bu düalist yapılardan kurtulmanın yolu pek çok düşünürün de ifade ettiği gibi *insan, kâinat* ve onu aşan *aşkın varlık alanını* içine alan bir kozmoloji oluşturmak ve buradan hareketle geliştirilecek bütüncül bir eğitim anlayışından geçmektedir.

Kaynakça

Alkan,C.; (1983) Eğitim Felsefesi. Uludağ Üniversitesi Yayını.

Bayraktar, O. (2015) *Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yapılandırmacılığın Kuramsal Çözümlemesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Berner,H. (2013) *Pedagojide Güncel Akımlar*, (Çev. Z.Uludağ,Ç.Uğursal,N.Bakır,), Ankara, Nobel Yayınları,.

Carpenter, E. (2008). *Batı Uygarlığının Krizi* (O. Düz, Çev.). İstanbul: Külliyat Yayınları.

Carrel, A. (1965). *İnsan Bu Meçhul* (V. B. Nazikoğlu, Çev.). İstanbul: Arif Bolat Kitabevi.

Chalmers, A. (1997) *Bilim Dedikleri.*(H. Arslan, Çev.) Ankara,Vadi Yayınları,

Egemen, B. Z. (1965). *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Ergil, D. (1986), Muhafazakar düşüncenin temelleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, (41)1, s. 269-292. Erişim Adresi; https://dergipark.org.tr/download/article-file/38332

Guénon, R. (1991). *Modern Dünyanın Bunalımı* (N. Avcı, Çev.). İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

Gutek, G.L.; (1997) Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar,(Ç. Nesrin Kale), Ankara. Pegem Yayınları.

Güven, İ. (2000). *Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeoloji.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Horkheimer, M.,Adorno, T. W. (1995). *Aydınlanmanın Diyalektiği I.* (O.Özügül, Çev.), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

İzzetbegovic, A. (2011). *Doğu ve Batı Arasında İslam*, (Ç. S. Şaban, Çev.).İstanbul: Yarın.

Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara: Vadi Yayınları.

Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaya, Y. K. (1974). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika/Eğitim/Kalkınma.* Ankara: Nüve Matbaası.

Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mengüşoğlu, T. (2014). *Kant ve Scheler'de İnsan Problemi.* Ankara: Doğu Batı Yayınları

Naisbitt, J.,Aburdene, P. (1990). *Değişen Dünyada 1990'ların On Yeni Hedefi Megatrends 2000 Büyük Yönelimler.* (E. Güven, Çev.). İstanbul: Form Yayınları.

Nietzsche, F. (2011). *Şen Bilim (Ana Metin I).* (A. İnam, Çev.) İstanbul: Say Yayınları

Özipek, B. B. Muhafazakârlık Nedir? Muhafazakar Düşünce Dergisi. Erişim Adresi: https://www.muhafazakar.com/blog/muhafazakarlik-nedir_592acf

Reboul, O.(1991). *Eğitim Felsefesi.* (I. Gürbüz, Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Selçuk, Z. (1996). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Pegem.

Solzhenitsyn, A. (1999). Yirmi Birinci Yüzyıl Şafağında Önceki Gecenin Düşünceleri. N. Gardels (Ed.), Yüzyılın Sonu, (B. Çorakçı Dişbudak, Çev.). içinde (s. 17-28). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim.* (A. Ekinci, Çev.).İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Syberberg, H. J. (1999). Almanya'nın Ruhu: Modern Tabu. N. Gardels (Ed.), *Yüzyılın Sonu*, (B. Çorakçı Dişbudak, Çev.). içinde (s. 135-144). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Topçu, N. (1997). *Türkiye'nin Maarif Davası.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Türkdoğan, O. (1989). *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Uludağ, Z. (1997). Aydınlanmanın Eleştirisinden Postmoderne, *Akademik Açı*, 77-102. Samsun: Furkan Kitabevi.

Uludağ, Z. (2004). *Modernizm Sürecinde Antipedagoji ve Kritik.* İstanbul: Değişim Yayınları.

Uludağ, Z. (2016). Batı medeniyet içinde kaybolan varlık insan. *VI. Uluslararası Canik Sempozyumu, Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, 210-218.

Uludağ, Z. (2019-Baskıda). *Eğitim Felsefesi,* Ankara: Nobel Yayınları.

Yeşil, R.(2011). 21.Yüzyıl Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Uygulamalar. R. Y. Kıncal (Ed.), E*ğitim Bilimine Giriş,içinde* (s. 247-272). Ankara: Grafiker Yayınları.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 223, (361-378)

GÜMRÜK VE TİCARET BAKANLIĞI'NDA* ADAY GÜMRÜK MUHAFAZA VE MUAYENE MEMURLARINA YÖNELİK OLARAK GERÇEKLEŞTİRİLEN HİZMETİÇİ EĞİTİM ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tarık SOYDAN[1], Mustafa ÜNAL[2]

* Araştırmanın yapıldığı dönemde ilgili bakanlığın adı Gümrük ve Ticaret Bakanlığı iken daha sonra Ticaret Bakanlığı olarak değiştirilmiştir.
** Bu makale yayımlanmamış yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

1 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tsoydan@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6647-6218.
2 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, unalmustafa@hotmail.com.tr, ORCID ID: 0000-0002-6350-6510.

Geliş Tarihi: 21.06.2019 **Kabul Tarihi:** 20.08.2019

Öz: Gümrük ve Ticaret Bakanlığı'nda yeni göreve başlayan aday gümrük muhafaza ve gümrük muayene memurlarına yönelik olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının aday personelin görüşlerine dayalı olarak analiz edildiği bu çalışma tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ocak 2017 – Mayıs 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen Aday Gümrük Muayene ve Muhafaza Memur Yetiştirme Eğitimlerine katılan personel arasından rastgele seçilen 29 kişi oluşturmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre, katılımcılar hizmet içi eğitimlerden genel olarak memnundur. Hemen hemen bütün katılımcılar verilen teorik eğitimin yeterli olduğunu ancak teori-pratik bütünlüğü sağlamakta bazı problemler yaşandığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların büyük kısmı eğitimin altyapısını yeterli bulmaktadır. Katılımcılar özellikle taşrada nasıl ortamlarda çalıştıklarını, ne gibi zorluklar yaşadıklarını bilen, onları anlayabilecek, mevzuata hâkim olduğu kadar uygulamaya dönük de rehberlik sunabilen eğiticilere ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir. Yine katılımcıların eğitim programlarının ders içerikleri ve sürelerinin tekrar gözden geçirilme talebi üzerinde durulabilir. Bu açıdan, bazı derslerin saatlerinin azaltılıp yerine, daha fazla pratik içeren derslerin ağırlığının arttırılması ve program süresinin buna göre belirlenmesi dikkat çekici önerilerdendir. Son olarak, katılımcılardan üzerinde durduğu bir diğer konu başlığı sosyal yaşamı kolaylaştırıcı desteklerin sağlanmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, aday memur yetiştirme eğitimi, gümrük muhafaza memuru, gümrük muayene memuru.

EVALUATION OF IN-SERVICE TRAINING STUDIES ACHIEVED IN THE MINISTRY OF CUSTOMS AND TRADE FOR ADOPTIONAL CUSTOMS ENFORCEMENTS AND CUSTOMS INSPECTION MEMBERS

Abstract:

This study, which evaluates in-service trainings applied to candidate customs enforcement and customs inspection officers who have begun active duty in Ministry of Customs and Trade, based on the opinions of the candidate personnel, is a qualitative research in the screening model. Semi-structured interview form is used as qualitative research technique in the study. The study group consists of 29 participants who are selected among the personnel participating in the Training of Candidate Customs Enforcement and Customs Inspection Officers carried out from January 2017 until the end of May 2017 by using the easily accessible status sampling.-According to research results based on the obtained data within the research, the participants are generally satisfied with the in-service training. Almost all participants express that the theoretical training is sufficient but there are some problems in providing the theory-practical integrity. Most of the participants find the training infrastructure adequate. Participants particularly express the need for trainers who could understand how they work in the countryside and the difficultes they are experiencing, who could understand them, and who can offer guidance for practice as well as who has a command of the legislation. The request of course content and duration of the training programs of the participants may also be emphasized. In this respect, it is a remarkable proposal that the hours of some course hours shall be reduced and instead the courses with more practice shall be emphasized and the program duration shall be determined accordingly. Finally, another issue that participants emphasize is the provision of support for facilitating social life.

Key words: in-service training, candidate training, customs enforcements officer, customs inspection officer.

Giriş

Toplumsal ihtiyaçların giderek artıp çeşitlendiği günümüz toplumlarında kurumlar, kendilerinden beklenen hizmet standartlarına uygun hizmet ifa edebilmek için personel niteliğini artırmaya büyük önem vermektedirler. Günümüzde personelin hizmet öncesinde belirli bir mesleğin bilgisini edinmiş ve/veya becerisini kazanmış olması çoğu zaman yeterli bulunmamakta; çalışanların bilgi ve becerilerini sürekli ve

sistematik bir şekilde geliştirmesi istenmektedir. Dolayısıyla, hizmet içi eğitim etkinlikleri büyük önem taşımaktadır.

Hizmet içi eğitim, personelin mesleki olarak gelişmesi, görevini daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmesi veya daha üst bir göreve hazırlanması için kurumsal olarak sistemli ve düzenli bir tarzda yürütülen eğitim etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Harris, 1989). Taymaz'a (1997) göre, "hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamaya dönük eğitimlerdir." Pehlivan (1997) ise, hizmet içi eğitimi, "işgören geliştirme, işgören yetiştirme ya da başka bir kavramla ifade edilse de, örgütün çeşitli alan ve kademelerinde çalışmakta olan tüm işgörenlerin eğitilmesi, yetiştirilmesi zorunluluğu" ile bağıntılı olarak değerlendirmiştir.

Kamu kurumlarında hizmet içi eğitim, hem işe yeni alınan personele işin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak hem de hali hazırda görev yapan personele yeni yeterlikler kazandırmak için yapılır. Böylece kurum personeli kurumsal amaçların desteklenmesinde daha etkili bir duruma getirilir (Canman, 1977 ve 2000). Uygulama evrelerine göre hizmet içi eğitim, hizmete yeni giren personel eğitimi, çalışmakta olan personel eğitimi, kurumda görevli değiştirilecek personel eğitimi ve üst kademelere yükseltilecek personel eğitimi olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Hizmete yeni giren personel için yapılan eğitim, işe başlayan personelin kurumunu, iş alanını, çalışma arkadaşlarını, görev, yetki ve sorumluluklarının neler olduğunu ve hizmet öncesinde ki eksiklikleri gidermesi için gerçekleştirilen eğitimlerdir (Taymaz, 1997).

Hizmet öncesinde verilen bilgilerin iş ortamında yetersiz kalması, çalışanlarda kariyer yapma isteğinin artması, değişime ve yeni gelişmelere uyum sağlama zorunluluğu, bazı bilgi ve becerilerin sadece iş başında öğrenilmesi, personelde öğrenme ve kendini geliştirme isteğinin olması gibi nedenler hizmet içi eğitimi gerekli kılan nedenlerdir (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009). Başarılı bir şekilde planlanan ve etkili biçimde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programlarının bireye ve kuruma pek çok yararı vardır. Personelin yeterliğinin gelişimi kendisi için yeni fırsatlar ve kazançlar anlamına gelebileceği gibi kurumun da performansını artıracaktır (Aydın, 2014).

Genel olarak hizmet içi eğitim etkinlikleri dört kategoride değerlendirilebilir. İlk kategori işe yeni başlayacak kişilere yönelik eğitimlerdir. Bu kategoride, hizmet öncesi eğitim (pre-service training), işi tanıtma ve uyum eğitimi (job definition and adaptation training) ve iş başında yetiştirme (on the job training) bulunur. İkinci kategori, meslek kazandırma eğitimleridir. Bu kategoride, meslek becerileri kazandırma (acquiring vocational skills) ve temel meslek eğitimi (basic vocational training) bulunur. Üçüncü kategori, çalışanlara yönelik eğitimlerdir. Bu kategoride, teknolojiye uyum eğitimi (adaptation training to technology), meslekte ilerleme ve geliştirme eğitimi

(further and upgrade training in vocational) ve ileri meslek eğitimi (further vocational training) bulunur. Son kategori yöneticilerin eğitimine yönelik etkinliklerdir. Bu kategoride, yönetim bilim ve teknolojisi eğitimi, örgüt geliştirme, zaman yönetimi, çatışma yönetimi gibi etkinlikler bulunur (Aytaç, 2000). Bu araştırmada söz konusu edilen hizmet içi eğitim etkinlikleri, birinci kategoride anılan, yeni başlayacak kişilere yönelik eğitimlerdir.

Hizmet içi eğitimin önemli özelliklerinden biri, süreklilik taşıyan bir etkinlikler dizisinden oluşmasıdır. Hizmet içi eğitim, kişi ile iş ilişkisinin kurulmasından itibaren başlar ve iş ilişkisinin sonlanmasına kadar devam eder. Personele işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve tutumları sistemli bir şekilde kazandırır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2016). Yani hizmet içi eğitimin temel amacı, çalışanın niteliklerinin sürekli geliştirilmesidir. Bu eğitim, hem kurumun hem de personelin geliştirilmesine yönelik olmalı, kurumun amaçlarına uygun, planlı ve programlı etkinlikler dizisi olarak örgütlenmelidir. Hizmet içi eğitimde, kurumun amacına, politikasına ve ihtiyaçlarına dikkat edildiği kadar eğitim alacak personelin eksikliklerine ve beklentilerine de dikkat edilmelidir. Zira, hizmet içi eğitimin başarısı, program amaçlarının katılımcıların eğitim ihtiyaçlarına yönelik olmasına ve bu amaçların bireylere en etkili yöntem ve araçlarla kazandırılmasına bağlıdır (Taymaz, 1983 ; Harris, 1989; Gül, 2000 ; Yalın, 2001).

Hizmet içi eğitimin hedeflenen yararları sağlaması, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde planlanmasına ve yapılandırılmasına bağlıdır. Bu süreçte ilk yapılması gereken, bir hizmet içi eğitim politikası oluşturmaktır. Hizmet içi eğitim politikası, kurumun ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda belirlenmeli; personele görevin niteliklerine ve tanımına uygun bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaya yönelik olmalıdır (Taymaz, 1978). Nitekim ülkemizde 19 Ekim 1983 tarihinde Bakanlar Kurulu'nun 83/6854 sayılı kararı ile yürürlüğe giren "Devlet Memurları Genel Eğitim Planı" ile, hizmet içi eğitim için bazı temel ilkeler belirlenmiş ve kamu kurum ve kuruluşlarının bu ilkeleri göz önünde bulundurarak hizmet içi eğitim politikalarını oluşturmaları istenmiştir.

Bütün kamu kurum ve kuruluşlarında gerçekleştirilmesi zorunlu bir etkinlik olan hizmet içi eğitimin yasal dayanağına bakıldığında; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 214–225 maddeleri "devlet memurlarının yetiştirilmesi" başlığı altında kurumların personelini hizmet içinde yetiştirme esaslarını saptamıştır. Kanunun 214. maddesine göre, "devlet memurlarının yetiştirilmesini sağlamak, verimliliğini artırmak ve [onları] daha ileri ki görevlere hazırlamak amacıyla uygulanacak hizmet içi eğitim, Devlet Personel Başkanlığı tarafından ilgili kurumlarla birlikte hazırlanacak yönetmelik dâhilinde yürütülür." Kanunun 215. ve 216. maddelerine göre, kamu kurumları hizmet içi eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek üzere bünyelerinde eğitim birimi ve eğitim merkezi kuracaklardır. Eğitim birimi kurmak zorunlu iken eğitim merkezi kurmak ihtiyari olacaktır.

Dünyayla uyumlu, teknolojik gelişmeleri takip eden, sürekli değişen mevzuat ve uygulamalar konusunda kendini yenileyen bir sistem kurmayı ve buna uygun personel yetiştirmeyi hedefleyen Gümrük ve Ticaret Bakanlığı, hizmet içi eğitim çalışmalarına büyük önem veren bakanlıklardan biridir. Bakanlık, hizmet içi eğitim çalışmaları için, dershaneler, bilgisayar laboratuvarları, atış poligonları, yatakhaneler, spor alanları gibi üniteleri içinde barındıran modern bir eğitim merkezi oluşturmuştur.

Gümrük ve Ticaret Bakanlığı'nın 2018 - 2022 Stratejik Planı'nda kurumsal kapasitenin geliştirilmesi için 'personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine geçme' hedefinden söz edilmiş ve bu hedefin gerçekleştirilme derecesini ölçmek için de "Eğitim Strateji Belgesini hayata geçirme, Eğitim Yönetimi Sistemini tamamlama ve Eğitim Strateji Belgesi sonucunda belirlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerini tamamlama" şeklinde üç performans göstergesinden söz edilmiştir. Planda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasına duyulan ihtiyaç sıklıkla vurgulanmış ve yaşam boyu öğrenme modelinin önemine dikkat çekilmiştir.

Gümrük ve Ticaret Bakanlığı son yıllarda diğer kamu kurumlarına nazaran fazla sayıda personel alımı yapmakta ve teşkilat yapısını gençleştirmeye çalışmaktadır. Bu alımlar bakanlığın geniş hizmet ağından dolayı farklı işlere ve uzmanlık gerektiren farklı kadrolara yapılmaktadır. Alım yapılan kadrolar içinde sayısal olarak ağırlığı gümrük muhafaza memurları ve gümrük muayene memurları oluşturmaktadır. Gümrük muhafaza memurları, Gümrük ve Ticaret Bakanlığı bünyesinde görev yapan, asli görevi kaçakçılıkla mücadele olan kolluk kuvvetleridir. Bu memurlar, kaçakçılığı men, takip ve soruşturma ile görevlidirler. Eşyanın gümrük işlemlerinin yapılmadan yurda girişine ya da yurttan çıkışına engel olurlar. Silah taşıma ve kullanma yetkileri vardır. Gümrük muayene memurları ise, Gümrük ve Ticaret Bakanlığı bünyesinde ithalat - ihracat rejimi, dâhilde - hariçte işleme rejimi vb. dış ticaret işlemlerinde belge ve/veya eşya analizi, ticaret politikası önlemleri, gözetim uygulamaları, vergi tahakkuku, usulsüzlük cezaları gibi hukuki ve idari işlemlerin tümüyle görevli kamu çalışanlarıdır.

Gümrük muayene ve gümrük muhafaza memurlarının hizmet içi eğitimine bakıldığında; gümrük muayene memurları, ilk 2 haftası temel eğitim olmak üzere 18 haftadan oluşan hazırlayıcı eğitimden geçirilmekte, ardından 6 ay boyunca uygun görülen taşra birimlerinde stajlarını yapmakta ve staj sonunda yeterlik sınavına tabi tutulmaktadır. Gümrük muhafaza memurları ise, ilk 2 haftası temel eğitim olmak üzere 16 haftadan oluşan hazırlayıcı eğitime tabi tutulmakta ve anılan eğitimi müteakip 2 ay süreyle görev yerlerinde staj yapmaktadır.

Literatüre bakıldığında, hizmet içi eğitim etkinliklerini merkeze alan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Sistemi bağlamında yapılmıştır. Madden (2003), Parmaksız (2010), Karasolak, Tanrıseven ve Konakman (2013) ve Karlı (2013) gibi araştırmalar bu çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Farklı kamu kurumları için hizmet içi eğitim konusunda yapılan çalışmalar ise göreli

olarak azdır. Bunlara, Çalık (1988), Pehlivan (1997), Kestane, (2001), Kol (2009), Ordu (2010), Balyiyen (2010) ve Taşan (2013) gibi araştırmalar örnek olarak gösterilebilir. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı'ndaki hizmet içi eğitim çalışmaları konusunda yapılan ve yayına dönüşmüş bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma söz konusu eksikliği gidermeye mütevazı bir katkı yapmayı hedeflemektedir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Gümrük ve Ticaret Bakanlığı'nda aday gümrük muhafaza memurlarına ve aday muayene memurlarına yönelik olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarını, aday memurların görüşlerine dayalı olarak, çözümlemek ve değerlendirmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Gümrük ve Ticaret Bakanlığı'nda aday gümrük muhafaza memuru ve aday muayene memurlarına yönelik olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmaları, program yeterlikleri, gerçekleştirilme yeterlikleri ve katılımcıların eğitim süreci boyunca kaldığı yer ve koşulları, açılarından nasıl değerlendirilebilir?
- Gümrük ve Ticaret Bakanlığı'nda aday gümrük muhafaza memurları ve aday muayene memurlarına yönelik olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının verimliliğini ve etkililiğini artırabilmek için neler yapılmalı ve/veya nelere dikkat edilmelidir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma genel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Genel tarama modeli, Karasar (2009) tarafından, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye yönelik bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. Nitel araştırma, Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından, doküman analizi, gözlem, görüşme, gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmenin, kuralların katılığına göre, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç türü bulunmaktadır (Karasar, 2009). Bu araştırmada görüşme süreci yarı yapılandırılmıştır. Yani görüşme sürecinde araştırmanın amacına uygun olarak, görüşmeyi yönlendirici alt soru ve ifadeler kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017 yılı Ocak ayından Mayıs ayı bitimine kadar ki süreçte yapılan Aday Gümrük Muayene ve Aday Muhafaza Memur Yetiştirme Eğitimleri'ne katılan personel arasından rastgele belirlenen 29 katılımcı oluşturmuştur.

Katılımcılara ilişkin bazı bilgiler aşağıda Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Personele İlişkin Kişisel Özellikler

Değişken	**Düzey**	**n**
Görev	Aday Gümrük Muayene Memuru	13
	Aday Gümrük Muhafaza Memuru	16
	Toplam	29
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	14
	Toplam	29
Öğrenim Durumu	Lisans	27
	Lisansüstü	2
	Toplam	29

Çizelge 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların görev değişkenine göre 13'ü gümrük muayene memuru, 16'sı gümrük muhafaza memuru olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların 15'i kadın ve 14'ü erkektir. Katılımcıların tamamı lisans mezunu olup 2'si ayrıca yüksek lisans yapmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından, kişisel bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracında 4 ana soru ve bir dizi alt açıcı soru bulunmaktadır. Görüşme formu oluşturulur ve forma son şekli verilirken literatür taranmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları gözden geçirilmiş, alanda uzman 3 öğretim üyesinin ve 2 araştırma görevlisinin uzman görüşüne başvurulmuş ve 4 katılımcı ile soruların anlaşılırlığını ve amaçlara uygunluğunu belirleyebilmek üzere, deneme uygulaması/anlaşılırlık testi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu araştırmacılar tarafından uygulanmış ve görüşmelerin katılımcılar tarafından teyit edilmesi sağlanmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yapılırken her bir soruya ilişkin veriler temalara ayrılmış,

temalara ilişkin frekanslar belirlenmiş ve tipik ifadeler aktarılarak yorumlanmıştır. Araştırmada olabildiğince fazla doğrudan aktarmaya yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilere dayalı olarak ulaşılan bulgular özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Katılımcıların Eğitim Programı Yeterlikleri Açısından Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara ilk olarak katıldıkları hizmet içi eğitim çalışmalarını, program yeterlikleri açısından nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar olumlu ve olumsuz yönde olmak üzere iki kategoride değerlendirildiğinde, muayene memuru katılımcılar, sürenin ve eğitim kaynaklarının yetersiz olduğu yönünde görüş belirten 2 katılımcı dışında, hizmet içi eğitimin yeterli olduğu yönünde görüşler dile getirmişlerdir (n= 11). Muhafaza memuru katılımcılar ise, nitelikli eğitici eksikliği yaşandığı yönünde görüş belirten 3 katılımcı ve eğitim süresinin kısa olduğunu belirten 3 katılımcı dışında, eğitim programının yeteli olduğu yönünde görüşler dile getirmişlerdir (n= 10). Her ne kadar hizmet içi eğitimin program yeterlikleri katılımcılar tarafından genel olarak olumlu değerlendirilse de alt açıcı sorulara verilen yanıtlar bazı katılımcıların verilen eğitimin pratik yönünü zayıf bulduklarını göstermektedir (n=7). Katılımcılar eğitim sürecinin kuramsal kısmı olarak değerlendirilebilecek mevzuat içeriğini yeterli bulmakla beraber, kuram/uygulama bütünlüğü konusunda bazı tereddütler taşımaktadırlar.

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar arasında tipik olarak değerlendirilebilecek bazı ifadeler şunlardır:

> *"Eğitim konuları gerek mevzuat gerek kanunlar yeteri derecede gösterilmektedir. Ancak sahada çalışırken gördüğümüz mevzuatın sahadaki çalışma düzenine uygunluğu, entegresi bazen sıkıntı olabiliyor (MUH-3)."*

> *"Eğitim süresi en az 6 ay olmalı. Bazı gereksiz dersler var. Spor ve silah eğitimi daha uzun olmalı (MUH-7)."*

> *"Eğitim sırasında anlatılan konuların tek yönlü olarak sadece teorik olarak ilerlemesi, konular anlatılırken yaptığımız işte kullanılan herhangi belge örneği türünden kaynakların kullanılmaması eğitimin verimini düşürüyor (MUH-10)."*

> *"Taşrayı hiç görmemiş, o bölgelerde çalışmamış hocaların uygulama eksiği belli oluyor. Eğitim verecek herkesin tır, gümrüklü saha, serbest bölge görüp daha sonra ders anlatması daha uygun olurdu. Program konu olarak iyi ancak derslere verilen süreler açısından bazıları süreler uzun bazıları kısa (MUH-11)."*

"Eğitim programı mevzuat açısından yeterli olmasına rağmen uygulama açısından yetersiz kalmaktadır. Örneğin numune alma konusunda uygulamalı bir örnekle eğitim konusu pekiştirilebilir (MUA-3)."

"Muayene memurlarına teoriden çok pratik yapabilecekleri alan yaratılmalı. Ancak mevzuat, kıymet, tarife gibi dersler oldukça verimli geçti. Kafamızdaki birçok soru işaretinin giderilmesine olanak sağladı (MUA-8)."

Gümrük alanında sahanın işleyişi farklı olduğu için eğitici personelin mevzuatın sahadaki çalışma düzenine uygunluğunu/entegresini göz önünde bulundurarak eğitim programlarını şekillendirmesi önemlidir. Literatüre bakıldığına, Kol'un (2009) "Türk Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim" başlıklı çalışması bu durumu vurgular niteliktedir. Kol'a (2009) göre, hizmet içi eğitim uygulamalarında eğitim programlarının daha çok kuramsal yönünün ağır basması yaygın ve önemli bir sorundur. Kuram ve uygulama birbirini tamamlayan süreçler olduğu için hizmet içi eğitim programlarında kuramsal dersler yanında uygulamalı derslere de yeterince yer verilmelidir.

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, uygulama yani sahada yapılan iş denildiğinde her zaman aynı durumun kast edilmediği görülmektedir. Bunun nedeni gümrük alanında çalışan personelin unvanları aynı olsa bile görev yerlerinin ve görev gereklerinin büyük farklılıklar gösterebilmesidir. Şöyle ki, kimi katılımcılar sınır kapılarında görev yaparken kimileri limanlarda ya da hava alanlarında görev yapmakta hatta sınır kapılarında görev yapanlar için bile çok farklı durumlar söz konusu olabilmektedir. Örneğin, kimi görevliler ülkenin en güneyinde yıllardır iç savaşla boğuşan, dolayısıyla çok sayıda mültecinin iltica ettiği bir sınır kapısında çalışırken kimileri ise ülkenin en batısında transit geçişlerin, ihracat ve ithalatın yoğun yapıldığı sınır kapılarında çalışmaktadır. Bu farklılıklar çalışanların hizmet içi eğitim sürecinden beklentilerini de farklılaştırmaktadır.

Öte yandan, farklı unvanlara sahip personel bakanlık sisteminde birbirinden çok farklı görevlere/sorumluluklara sahip durumdadır ve işin doğası gereği farklı zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla, personelin uygulamaya dönük veya pratik ders görme isteği birbirinden farklı anlamlara gelmektedir. Hizmet içi eğitim sürecinde muhafaza memuru eğitimleri için, tıpkı muayene memuru eğitimlerinde olduğu gibi, beyanname ile iş ve işlemler anlatılmaktadır. Ancak iki meslek grubunun yaptıkları iş çok farklıdır. Muayene memurları için beyannameyi tanımak, yorumlamak ve bunun üzerine kararlar almak çok önemliyken muhafaza memurları için ikinci plandadır.

Muayene memurları daha çok evrak üzerinden işlem yaptıkları ve binlerce farklı kalem ihracat/ithalat eşyası ve daha fazla bu işlerin olası kombinasyonları ile uğraştıkları için, yalın haliyle uygulamada ne tür sorunlarla karşılaşabilecekleri, bunlara ilişkin ne tür çözümler bulabilecekleri ile ilgilenmekte ve bu doğrultuda eğitim almak istemektedirler. Muhafaza memurları ise, sahada, özellikle sınır kapılarında,

doğrudan insanları ve beraberindeki eşyaları denetleme zorunlukları bulunduğu için, muayene memurlarından farklı nitelikte uygulama derslerine ihtiyaç duymaktadırlar. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, özellikle bir kolluk kuvveti olarak değerlendirilebilecek muhafaza memurları açısından, yakın savunma ve atış bilgisi derslerinin sürelerinin uzatılması gerektiği sıklıkla dile getirilmektedir.

Aday personelin hizmet içi eğitimi program yeterlikleri açısından nasıl değerlendirdiği sorusunda öne çıkan bir diğer konu eğitimin süresidir. Kimi adaylar eğitim süresini uzun bulurken kimileri ise tam tersi yönde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda ortak payda sürenin verimli kullanılması gerektiğine yönelik vurgudur. Muayene memurları için 18 hafta, muhafaza memurları için ise 16 hafta olarak belirlenen eğitim süreleri kâğıt üzerinde yeteri kadar uzun görünse de oldukça detaylı bir yapıya sahip olan mevzuat dersleri çok zaman almaktadır. Bu durum bir süre sonra, sınav kaygısıyla da birleşerek, katılımcıların motivasyonunu olumsuz yönde etkilemeye başlarken uygulama derslerinin süresi katılımcılar tarafından genel olarak yetersiz bulunmaktadır. Bir aday muayene memurunun ifadesi genel görüşü yansıtmak açısından oldukça dikkat çekicidir: *"Muayene memuru eğitimi daha çok pratiğe yönelik olmalı. Anlatılanlar teorik kalıyor ve daha çok sınava yönelik olduğundan unutuluyor. Sınavların olması insanların sınavı geçmeye odaklandığından ve ezbere yönelik olduğundan konular unutuluyor. Eğitim daha çok örneklerle eşyalar üzerinden anlatılmalı. Önemli olan konular daha fazla anlatılmalı. Ve karşılaşabileceğimiz örnekler üzerinden gidilmeli* (MUA-6)."

Katılımcıların Eğitimin Gerçekleştirilme Yeterlikleri Açısından Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara ikinci olarak katıldıkları hizmet içi eğitim çalışmalarını, eğitimin gerçekleştirilme yeterlikleri açısından nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar olumlu ve olumsuz olarak değerlendirildiğinde aday muayene memuru olan katılımcılar, olumsuz görüş bildiren 4 kişi dışında, hizmet içi eğitimi yeterli görmekte (n=9), ancak eğitim veren personelin niteliği üzerinde sıklıkla durmaktadırlar (n=6). Aday muhafaza memuru katılımcılar ise tam anlamıyla ikiye bölünmüş durumdadır; hizmet içi eğitimleri gerçekleştirme yeterliği açısından olumlu ve olumsuz bulan personel sayısı eşittir (n=6). Aday muhafaza memuru katılımcılar da eğitici personelin niteliği üzerinde durmaktadırlar (n=5).

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar arasında tipik olarak değerlendirilebilecek bazı ifadeler şunlardır:

> *"Fiziki olarak gayet güzel olmasının yanında uygulamaların da canlı canlı yapılması gerekir. Örneğin bir beyanname bile gösterilmiyor. Ya da gerçek bir beyanname üzerindeki işlemler gösterilebilir. Eğitim veren personelin bilgi düzeyi, anlatım gücüyle verimliliğiyle ilgili doğru orantılı olması çok faydalı olacaktır. Çoğu eğitimci slaytlar üzerinden mevzuatı okuyup ders işliyor. Bu tamamen zaman kaybı ve verimliliği neredeyse sıfır (MUA-1)."*

"Taşrada çalışmayan, antrepo ya da bir kapı bile görmeyen personelin konuları anlatması pratik aşamasında yetersiz kalıyor. Bu nedenle uzmanların değil de muayene memurluğu yapmış personelin konu anlatması bizim için daha önemli. Eğitim süresi fazlasıyla uzun (MUA-6)."

"Eğitim veren personelin öğretmek, anlatmak açısından daha donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum. Bildiklerini anlatabilme becerisine sahip insanların seçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Buna bir iş olarak değil de insanları aydınlatabilme onlara bir şeyler öğretebilme isteği olan insanlar seçilmesi gerektiğini düşünüyorum eğitimciler açısından (MUH-12)."

"Eğitim dairesini fiziksel açıdan yeterli buluyorum. Araç gereç, sunulan kaynaklar açısından belli ölçülerde yeterli fakat uygulamada kullandığımız belgelerin konu anlatılırken örnek olarak getirilmesi türünden imkânlar sunulabilir. Eğitim veren personel genel itibariyle yeterli ve istekli fakat eğitici özelliği bulunmayan kişilerden alınan derslerde nadir de olsa oluyor. Bunlar da eğitimin kalitesini düşürüyor (MUH-10)."

Hizmet içi eğitimin gerçekleştirilme yeterlikleri denildiğinde akla eğitimin fiziki/mekânsal alt yapısı, eğitsel olanakları, eğitim veren personelin niteliği gibi konular gelir. Hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanırken eğitimin türü, programın özellikleri ve ilkeleri, kurumun olanakları gibi hususlar dikkate alınarak yer seçilmelidir. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı'nın Eğitim Merkezi oldukça modern bir tesis olup bakanlığın iş yapısı gereği birbirinden çok farklı işleri icra etmekle görevli personelin farklı eğitim gereksinimlerine yanıt verecek şekilde inşa edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, eğitim merkezindeki eğitim araç-gereçleri yeterli görülmektedir. Literatüre bakıldığında eğitim ortamı ve eğitimlerde kullanılan araç-gereçlerin önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin Ordu (2010) tarafından yapılan "İnsan Kaynakları Yönetiminde Etkin Hizmet İçi Eğitim Teknikleri ve Stratejileri / Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinde eğitim ortamı ile ilgili şu ifadeler dikkat çekicidir:

> "Eğitim ortamı; eğitsel faaliyetlerin meydana geldiği öğrenme, öğretme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin oluştuğu, personel, araç, gereç, tesis, organizasyon gibi faktörlerin oluşturduğu çevredir. Bireyin davranışlarının içinde yasadığı çevreye göre şekillendiği bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Esasen öğrenme; öğretme işi fiziki veya sosyal çevrenin içinde meydana gelir. Çeşitli bina, donatın, model, ışık, ısı, renk gibi çeşitli objelerden oluşan çevre önce insanlar tarafından düzenlenmekte, ancak bu çevre daha sonra insan davranışını şekillendirmektedir. Bunun için çevre ile birey arasında söz konusu çeşitli etkileşim boyutlarının eğitim hedefleri doğrultusunda organize edilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimciler bu amaçlar değişik eğitim ortamlarından yararlanabilirler."

Katılımcıların büyük kısmı eğitimin altyapısını yeterli görmekte ve eğitim merkezine yapılan yatırımın boşa gitmediğini düşünmektedirler. Eğitim merkezinde bulunan bilgisayar sınıfları ve BİDEM (Bilgisayar Destekli Eğitim Modülleri) katılımcılar tarafından beğenilmektedir. Aday muhafaza memurlarının eğitiminde kullanılan BİDEM sınıfında katılımcıların da katılımı ile sanal ortamda örneğin bir kamyon veya konteyner aramasında ilk olarak nerelere bakılacağı, kaçakçılığa karşı ne gibi taktikler geliştirilebileceği gibi konular video ve animasyonlar eşliğinde anlatılmaktadır.

Hizmet içi eğitimin gerçekleştirilme yeterlikleri bahsinde eğitimin fiziki/mekânsal alt yapısı ve eğitsel olanaklar yanında eğitim veren personelin niteliği oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim katılımcılar sıklıkla eğiticilerin niteliği üzerinde durmuşlardır. Nitelikli eğiticiden kasıt, alanında yetkin olduğu kadar bunu karşısındaki grubun özelliklerini dikkate alarak kullanma gücü taşıyan eğiticidir. Eğitim programlarında eğitici olarak görevlendirilecek personelin eğitici formasyonuna sahip, konusunda uzman, anlatım becerileri gelişmiş ve istekli kişilerden seçilmiş olması etkili bir hizmet içi eğitim yürütmek açısından önemlidir. Nitekim Gümrük ve Ticaret Bakanlığı 2018 - 2022 Eğitim Strateji Belgesi de bu konu üzerinde durmuştur:

> "Gümrük ve ticaret süreçlerinin doğası, Gümrük ve Ticaret Bakanlığındaki her bir pozisyondaki çalışanların, o pozisyonlarda yapılan işlerin teknik ve genel yönleriyle ilgili belirli bilgi, davranış ve yeteneklere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Bakanlıktaki eğitimlerin, liderlik, yönetim, teknik bilgi ve beceriler, iletişim becerileri ve bireysel kabiliyetler gibi geniş bir yelpazedeki bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsaması gerekmektedir. Ancak, eğitimlerin kapsamı ve içeriği ne kadar etkin olursa olsun, eğitimlerin etkinliği belirli bir derecede eğiticilerin öğretme kapasitesiyle de ilişkilidir. Bu nedenle eğitici havuzunu oluşturan tüm personelin (varsa eğer, dışarıdan sağlanan eğiticilerin) sürekli gelişimleri, güncel ve modern eğitim yöntemleri konusunda geliştirilmeleri, gümrük ve ticaret alanındaki yeni teorik ve uygulamalı gelişmelere hâkim ve kendi alanlarında derinlemesine uzmanlık sahibi olmaları önem taşımaktadır. Bu doğrultuda eğitim içeriklerinin güncel ve pratiğe uygulanabilir olması ve eğiticilerin modern ve uygulamalı eğitim tekniklerini kullanmaları gerekli görülmektedir. Bu noktada eğiticilerin seçimi önem taşımaktadır…"

Eğitim merkezinde daha çok bakanlıktan, "gümrük ve ticaret uzmanı" ve "gümrük ve ticaret müfettişi" unvanlarına sahip eğiticiler ve bakanlık dışından alanında uzman olduğu düşünülen eğiticiler görevlendirilmektedir. Bu konuda katılımcıların görüşlerine bakıldığında, katılımcılar eğiticilerin bakanlığın taşra birimlerini yani gümrük işlerinin fiili olarak gerçekleştiği yeri/sahayı bilmesi ve tanıması gerektiğini sıklıkla dile getirmekte; sahada çalışan personelin hangi şartlar altında çalıştığını ve görevlerini yaparken ne gibi problemlerle karşılaştığını bilen eğiticilerin eğitim sürecinde daha

etkili olacağını düşünmektedirler. Bu açıdan, aday muayene memurları eğitici olarak 'üstad' adını verdikleri kıdemli meslektaşlarını talep etmektedirler.

Katılımcıların Eğitim Boyunca Kalınan Yer ve Koşulları Açısından Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara üçüncü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim çalışmalarını, eğitim süreci boyunca kaldıkları yer ve koşulları açısından nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar olumlu ve olumsuz olarak değerlendirildiğinde; aday muayene memuru katılımcılar, Ankara'da ailesinin yanında yaşadığı için fikir beyan etmeyen 1 kişi ve olumsuz görüş beyan eden 1 kişi dışında, barınma koşullarını genel olarak olumlu bulmaktadırlar (n=11). Aday muhafaza memuru katılımcılar ise, olumsuz görüş beyan eden 1 kişi dışında, barınma koşullarını oldukça olumlu değerlendirmektedirler (n=15). Ancak her iki grup katılımcı da sıklıkla eğitim merkezi ile kent arasındaki uzaklığa ve ulaşım problemine dair ifadeler kullanmışlardır (n=11).

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar arasında tipik olarak değerlendirilebilecek bazı ifadeler şunlardır:

> *"Barınma şartları gayet güzel ama en büyük problem [olan] ulaşım sıkıntısını kesinlikle çözmek gerekir (MUA-1)."*

> *"Eğitim süresi boyunca barınma ihtiyaçları için yeterli oda sayısı vardır. İlgili personel nöbet usulü çalışmakta olup, 24 saat kendilerine ulaşılabilir. Yaşamsal ihtiyaçlar çok çok iyi olmasa da asgari şartlara ulaşılabilir düzeydedir (MUA-2)."*

> *"Barınma standartları yeterli ancak yaşamsal ihtiyaçlara ulaşmada sıkıntılar çekiliyor. Çünkü eğitim dairesi yerleşim yerlerinden uzak, bu yüzden yerleşim yerlerine ulaşım ihtiyacının karşılanması gerekli (MUH-5)."*

> *"Kaldığımız yer ve koşullar gayet iyi ve özenli. Benim açımdan tek sıkıntı ulaşım ve şehir merkezine uzaklık. Zaten uzun bir süre eğitim görüyoruz onun da şehrin dışında olması bizim bıkkınlığımızı bir derece daha da artırıyor (MUH-12)."*

> *"Kurumun bize sağlamış olduğu imkânlar azami derecede yeterli. Barınma standartları ortalamanın üzerinde, personel desteği genel itibariyle memnun edicidir. Rehberlik anlamında görevli memur oldukça yardımcı ve anlayışlı ve hatta gerekenden fazla özverili. Yalnız tesislerin merkeze ve merkezi noktalara uzaklığı yaşamsal ihtiyaçlara ulaşma anlamında ciddi sıkıntılar yaşamamıza neden olmaktadır. Civarda market vb. yerlerin olmayışı oldukça zorlayıcı olmaktadır (MUA-7)."*

Bakanlığın Eğitim Dairesi Başkanlığı uzun yıllar Ankara Ulus'ta Rüzgârlı Caddesinde hizmet vermiş ve 2013 yılı Ocak ayından itibaren Esenboğa Havaalanı yolu

üzerinde ki yeni yerine taşınmıştır. Yukarıda aktarılan görüşlerde görüldüğü gibi katılımcılar genel olarak barınma standartlarının oldukça iyi olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak eğitim merkezinin şehrin dışında sayılabilecek bir lokasyonda bulunması ve eğitim merkezi ile kent arasında otobüs-dolmuş gibi ulaşım vasıtalarının kısıtlı olması dolayısıyla bazı hoşnutsuzluklarını dile getirmişlerdir. Her ne kadar katılımcılara günün belirli saatlerinde servis imkânı sağlanmakta ise de, adaylık eğitimleri uzun sayılabilecek bir süreyi kapsadığı için, katılımcıların hastane, banka gibi hizmetlere ulaşımı sorun olabilmektedir.

Katılımcıların Etkili Bir Hizmet İçi Eğitim Gerçekleştirebilmek Açısından Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara son olarak 'etkili bir hizmet içi eğitim gerçekleştirebilmek için neler yapılmalı ve/veya nelere dikkat edilmelidir sorusu' yöneltilmiştir. Katılımcılar eğitici seçiminin önemine dikkat çekerek nitelikli eğitici gereğine işaret etmiş (n=11) ve eğitimde daha çok uygulamaya yönelik işleyişin egemen olması gerektiğini dile getirmişlerdir (n=7). Bunlar yanında ulaşım zorluklarının çözülmesi (n=6), eğitim programlarının geliştirilmesi/yenilenmesi (n=4) ve kreş imkânı sağlanması (n=1) gibi öneriler dile getirilmiştir.

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar arasında tipik olarak değerlendirilebilecek bazı ifadeler şunlardır:

> *"Etkili bir hizmet içi eğitim için daha fazla muayene memuru eğitimci gelmeli derslere. Uzmanlar ve müfettişler slaytları oturdukları yerden okuyup geçtikleri sürece %100 performans beklenemez. Merkezden ziyade taşrayı görmüş eğitimcilerin gözlemlerini aktarmaları daha sağlıklı olur düşüncesindeyim (MUA-8)."*

> *"Eğiticiler yeterli olmalı, boşta kalanları doldurmak için veya saat ücreti almak için kişiler eğitici olarak yollanmamalı, eğitici olabilecekler öğretme kabiliyeti olan kişiler seçilerek gönderilmeli, 6 aylık staj döneminde aday muayene memurlarının nerelerde çalıştırıldığı takip edilmeli, gerçekten uygulama yaptırıldığından emin olunmalı. Yaşamsal ihtiyaçlara ulaşım yok bu konuda bir çalışma yapılması gerekli, ulaşım yok denecek kadar az (MUA-10)."*

> *"Eğitici seçimi iyi yapılmalı. Eğitici becerileri yüksek olmalı. Öğrenciye olayı kavratabilmeli. Staj dönemleri takip edilmeli. Barınma koşullarında pek sıkıntı yok. Yaşamsal ulaşım noktasında merkeze uzaklık büyük sorun. Bunun giderilmesi lazım. Eğitim kesinlikle beyanname üzerinde, eşya ile, ilgili konuların gerçeğe yakın uygulamalarıyla, saha ortamı yapay da olsa yaratılarak olmalı. (MUA-9)."*

> *"Eğitimciler özenli seçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani eğitim veren personelin önce onların bir eğitimi nasıl vermesi gerektiği öğretilmeli sonra bizlere bir şeyler öğretmelerinin beklenmesi gerekir (MUH-12)."*

Katılımcıların görüşlerindeki ortak nokta 'nitelikli eğitici' talebidir. Katılımcılar özellikle taşrada nasıl ortamlarda çalıştıklarını, ne gibi zorluklar yaşadıklarını bilen, onları anlayabilecek, mevzuatla/kuramla saha/pratik arasındaki bağı kurmaya yardımcı olabilecek eğitici personel üzerinde durmuşlardır. Eğitici personelin sadece bilgili olması değil aynı zamanda bu bilgiyi aktarabilme yeterliğine sahip olması gerektiği üzerinde duran katılımcılar eğitimin uygulamalı olarak yapılması gerektiğine sıklıkla vurgu yapmışlardır.

Bunlar yanında katılımcılar ulaşım problemlerin çözümü için şehir merkezine daha fazla sayıda servis konulması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ankara'nın kuzeyinde, Esenboğa Havaalanı'na yaklaşık 1 kilometrelik mesafede bulunan Gümrük ve Ticaret Bakanlığı Eğitim Merkezi, aday personelin de belirttiği üzere, ulaşım imkânları açısından oldukça kısıtlıdır. Eğitim merkezi yakınından sadece havaalanına yolcu taşıyan işletmelere ait otobüslerin geçmesi ve bunların normal belediye otobüs fiyatlarına nazaran oldukça pahalı olması katılımcıları zorlamaktadır. Yine eğitim merkezinin şehrin dışında olması bazı yaşamsal ihtiyaçlara ulaşmak açısından olumsuzluklar doğurmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Gümrük ve Ticaret Bakanlığı'nda yeni göreve başlayan aday personele uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin, aday muayene ve aday muhafaza memurlarının görüşlerine dayalı olarak, analiz edilip yorumlandığı bu araştırmanın bulgularına göre, her iki unvandaki katılımcılar da uygulanan hizmet içi eğitim çalışmalarından büyük ölçüde memnundurlar.

Araştırma kapsamında ilk olarak üzerinde durulan konu, aday personelin hizmet içi eğitimi program yeterlikleri açısından nasıl değerlendirdiği olmuştur. Bu açıdan, program içeriğinin katılımcıların gereksinimlere yanıt verip vermediği; eğitim konularının ve süresinin yeterli olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Katılımcılar, verilen eğitimin kuramsal boyutu ile beklentilerini büyük ölçüde karşıladığını belirtirken uygulamaya yönelik derslerin içerik ve süre açısından yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak üzerinde durulan konu, aday personelin hizmet içi eğitim programını, gerçekleştirilme yeterlikleri açısından nasıl değerlendirdiği olmuştur. Katılımcılar, eğitimin gerçekleştirildiği mekânın şartlarının gayet iyi olduğunu, eğitim alt yapısının, donanımın vs. yeterli olduğunu dile getirmişlerdir.

Araştırma kapsamında aday personelin hizmet içi eğitimi program yeterlikleri açısından nasıl değerlendirdiği hususunda öne çıkan bir başka sonuç nitelikli eğitici ihtiyacına yapılan genel vurgudur. Katılımcılara göre, hizmet içi eğitim programlarının yürütülmesinde görev alan eğitici personelin nitelik ve nicelik yönünden yeterli olması gerekmektedir.

Araştırmada üçüncü olarak üzerinde durulan konu, katılımcıların hizmet içi eğitim programını eğitim süreci boyunca kaldıkları yer ve koşulları açısından nasıl değerlendirdikleri olmuştur. Bu hususta katılımcıların görüşlerine bakıldığında, barınma standartları, personel desteği/rehberlik ve yaşamsal ihtiyaçlara ulaşma alt temaları öne çıkmıştır. Araştırmaya katılan aday personelin tamamına yakını eğitim merkezinin barınma standartlarının yeterli olduğunu dile getirmiştir. Yine katılımcıların çoğu eğitim merkezinde görevli personelin desteği ve rehberliği hususunda olumlu görüşlere sahiptir. Ancak katılımcılar eğitim merkezinin şehrin dışında olmasından dolayı yaşamsal ihtiyaçlara ulaşmada ciddi zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında dördüncü ve son olarak üzerinde durulan konu etkili bir hizmet içi eğitim gerçekleştirebilmek için katılımcıların ne tür öneriler dile getirdikleri olmuştur. Bu açıdan, katılımcıların ağırlıkla üzerinde durdukları konu nitelikli eğitici talebi olmuştur. Katılımcıların büyük kısmı eğitimin uygulamalı olarak yapılması gerektiğine vurgu yaparken ders programlarının kuram ile uygulama arasında bir denge gözetilerek hazırlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Son olarak katılımcılar ulaşım problemlerin çözümü için şehir merkezi ile eğitim ve konaklama tesisi arasında daha fazla servise gereksinim olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim programını kuram ve uygulama boyutlarıyla daha verimli ve etkili hale getirmek için, nitelikli eğiticilere ihtiyaç vardır. Eğiticilerin alanlarında kuramsal olarak uzmanlaşmış kişiler olmaları yanında sahayı; pratikte ortaya çıkan/çıkabilecek sorunları bilen kişiler olmaları önemlidir.

- Bakanlık, eğitim personelini katılımcıların gereksinimlerine yanıt vermeye dönük olarak sürekli eğitime tabi tutmalı ve dışarıdan temin edeceği eğiticileri dikkatle seçmelidir. Hizmet içi eğitimin sürekliliği ve kalitesini garanti etmek için yeterli sayıda uzman eğiticiyi bünyesinde barındıracak bir eğiticiler havuzu oluşturmak gereklidir.

- Program içeriğinin oluşturulmasında ve uygulama boyutu ile hizmet içi eğitim sürecinin planlanmasında, eğitim gören personelin görüş ve önerileri daha fazla dikkate alınmalıdır.

- Eğitim programlarının kuramsal ağırlığı göreli olarak azaltılmalı uygulamaya dönük içerikler artırılmalı ve geliştirilmelidir.

- Şehir merkezine ulaşımın kolaylaştırılması ve katılımcıların sosyal ihtiyaçların karşılanabilmesi için servis sayısının arttırılması ve eğitim merkezine dönüşte ulaşım problemlerinin çözülebilmesi için belirli merkezlerden ortak bir saat belirlenerek servis aracı konulması yerinde olacaktır.

Kaynakça

Aydın, İ. (2014). **Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı**, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aytaç, T. (2000). "Hizmet içi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 147, sy. 66-69.

Balyiyen, İ. (2010). Kamu Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2016). **Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi**, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Canman, D. (1977)."Türkiye'de Kamusal Hizmet İçi Eğitim ve Değerlendirilmesi Çalışmaları", **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt: X, Sayı: 4, sy. 10-22.

Canman, D. (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Ankara: Yargı Yayınları.

Çalık, T. (1988). Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitimin Etkinliği, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Devlet Memurları Genel Eğitim Planı,

https://www.memurlar.net/haber/1117/devlet-memurlari-egitimi-genel-plani.html, Son Erişim Tarihi: 15.06.2018.

Devlet Memurları Kanunu, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf, Son Erişim Tarihi: 25.04.2018.

Gümrük ve Ticaret Bakanlığı 2018-2022 Eğitim Strateji Belgesi,

(http://egitim.gtb.gov.tr/data/5afed1d3ddee7d14dc54cf28/GTB%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20STRATEJ%C4%B0%20BELGES%C4%B0.pdf, Son Erişim Tarihi: 15.06.2018.

Gül, H. (2000). "Türkiye'de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim", **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt:3, Sayı: 2, sy.1-14, İzmir.

Harris, B. (1989). **In-Service Education for Staff Development**, Allynand Bacon Inc.

Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayınları.

Karasolak, K. , Tanrıseven, İ. ve Konokman, G. (2013). "Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 21, No: 3, sy. 997-1010.

Karlı, M.K. (2013). Türkiye Eğitim Sisteminde Bir Alternatif Hizmetiçi Eğitim Modeli Olarak ÖRAV- Öğretmenin Sınırı Yok Projesi, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kayıkcı, S. (2002). Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim ve Görevde Yükselme Eğitimi Programı Değerlendirmesi, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kestane, D. (2001). "Modern Kamu Yönetiminin Tamamlayıcı Bir Unsuru Olarak Hizmet İçi Eğitim ve Türk Kamu Kesiminde Sistemin Görünümü", **Maliye Dergisi**, Sayı: 136, sy.36-48.

Kol, Y. (2009). Türk Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Madden, T. (2003). Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Eskişehir İli), **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ordu, S. (2010). İnsan Kaynakları Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim Teknikleri ve Stratejileri / Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pehlivan, İ. (1997). Örgütsel ve Bireysel Gelişim Aracı Olarak Hizmetiçi Eğitim, **Amme İdaresi Dergisi**, 30 (4), sy. 105-120.

Pehlivan, İ. (1997). Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim Sorunları Araştırması, **Verimlilik Dergisi**, Sayı: 1997/3, sy.131-144.

Parmaksız, R.Ş. (2010). Türkiye'de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programları ve Uygulamaları, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Selimoğlu, E. ve Biçen Yılmaz, H. (2009). "Hizmet İçi Eğitimin Kurumlar ve Çalışanlar Üzerine Etkileri", **PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi** (e-dergi), Yıl: 5, Sayı:1.

Taşan, E. (2013). Kamu Kurumlarında Hizmet İçi Eğitimlerin Yeterlilik Düzeyi ile Hizmet Kalitesine Etkisi Üzerine Araştırma BEDAŞ Örneği, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taymaz, H. (1978). "Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: XI, Sayı: 1, sy. 181–213.

Taymaz, H. (1983). "Yıllık Hizmet İçi Eğitim Programı", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: XVI, Sayı: 2, sy. 271-276.

Taymaz, H. (1997). **Hizmetiçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara: TAKAV Vakfı.

Yalın, H.İ. (2001). "Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 150, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). **Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi **şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi, yönetimce belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmaması veya yayımlanmak üzere kabul edilmemesi gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı; projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulunca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kuruluna** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik

tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar**. Benzerlik oranıyla ilgili karar, Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanır ve makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir. Yayın Kurulu, hakem onayı alsa bile makaleleri yayımlamama hakkına sahiptir.

Yazarlar; hakem(ler)in ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları, istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulunca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS'te yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler **-Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Yazılara bir başlık konulmalı,

2. Yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (unvan ve iletişim adreslerinin İngilizceleri) belirtilmeli,

3. Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4. Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5. Katkı (varsa) belirtilmeli,

6. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu yazılmalıdır.

2. Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadları büyük harflerle olmak üzere koyu renkte, adresler normal eğik karakterde yazılmalıdır.

3. Özet

Yüz elli kelimeyi geçmemeli. Özet, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4. Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır . Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalı ancak her kelimenin ilk harfi büyük olmalı, başlık sonunda satırbaşı yapılmalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ancak başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilir. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi eserin araştırıcının soyadı, yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekteki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilmelidir.

6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır** (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.)

a) Süreli Yayınlar

Yazar ad(lar)ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılan ve yazarın **iletişim adresleri, çalıştı**ğı kurum**, benzerlik raporu, ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e-posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e-postasına) gönderilmelidir. Yayımlanan makalelerin yazarlarına telif, hakemlerine inceleme ücreti yayım tarihinden itibaren üç ay içinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of cons- ciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process. The Editorial Board has the right not to publish the articles, even if it is approved by the referees.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish

and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

Writing Rules and Article Structure

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

1. There should be an article title,

2. Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,

3. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5. Contributions, if there are, must be acknowledged,

6. References must be added at the end.

1. Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3. Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4. Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar'nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet References

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.